Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9570662
Centre d'intérêt: 751

Québec (Province) Direction de l'évaluation pédagogique.

Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 3e : lecture, écriture, oral / [Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique]. -- [Québec] : La Direction générale, c1984.
165 p. : ill. ; 22x29 cm.

Titre de la couv. Code: 16-7215.

ISBN 2-550-07267-7

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue maternelle *Instrument d'évaluation *Evaluation formative *Lecture *Ecriture *Expression orale *Guide de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Le document contient divers instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français, langue maternelle, pour la troisième année du primaire. Il est divisé en trois parties: la lecture, l'écriture et l'oral. En lecture, l'objectif est d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances. En communication écrite, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à des besoins de communication, qui est compréhensible et conforme aux règles d'orthographe et de syntaxe. En communication orale, l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer des connaissances, des sentiments et des opinions à des interlocuteurs de plus en plus variés.

Les deux premières parties du document comprennent chacune, deux sections: une pour l'enseignant, une pour l'élève. La démarche pour évaluer l'habileté à écrire et à lire est la même: elle requiert mesure, jugement et décision. On fournit à l'enseignant des conseils pratiques pour effectuer la démarche d'évaluation. La troisième partie, sur l'oral, ne comprend qu'une section. On propose à l'enseignant, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et de porter un jugement et, d'autre part, deux types d'instruments: un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation et huit grilles d'observation. Les textes de lecture suggérés pour la troisième année sont: la classe-neige; l'école d'autrefois; le problème de Marie; le problème de Sylvie; l'école des apprentis; la bibliothèque de Biblioville. Les projets d'écriture sont: le vent magique; les robots, pour qui, pourquoi, comment? la classe-neige; un voyage sur la lune.

Type de document: d

16-7215

# INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

- PRIMAIRE
  Classe de 3e

---

Québec

EMIQ 8570662

# INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

**Direction générale du développement pédagogique**
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-07267-7

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES


Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE 1

1. INTRODUCTION ..... 3

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT ..... 5

- LA CLASSE-NEIGE ..... 7
  L'ÉCOLE D'AUTREFOIS
- LE PROBLÈME DE SYLVIE ..... 11
  LE PROBLÈME DE MARIE
- L'ÉCOLE DES APPRENTIS ..... 15
  LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE ..... 19

- LA CLASSE-NEIGE ..... 21
- L'ÉCOLE D'AUTREFOIS ..... 27
- LE PROBLÈME DE SYLVIE ..... 33
- LE PROBLÈME DE MARIE ..... 37
- L'ÉCOLE DES APPRENTIS ..... 43
- LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE ..... 53

Page

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE 63

1. INTRODUCTION ..... 65

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT ..... 67

- TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT ..... 68
- 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE ..... 77
- 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS ..... 82
- 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS ..... 89
- 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS ..... 95
- 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE ..... 103

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE ..... 109

- LE VENT MAGIQUE ..... 111
- LES ROBOTS, POUR QUI, POURQUOI, COMMENT? ..... 113
- LA CLASSE-NEIGE ..... 115
- UN VOYAGE SUR LA LUNE ..... 119

Page


TROISIÈME PARTIE: ORAL 121

1. INTRODUCTION ..... 123

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE? ..... 123

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL? ..... 123

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE ..... 123

2. OBSERVER LES FAITS ..... 124

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION ..... 124

2.1.1 Dans quelles situations observer? ..... 124

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation ..... 124

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION ..... 125

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation ..... 125

2.2.2 S'entraîner à l'observation ..... 126

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation ..... 126

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 128

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL ..... 128

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT ..... 129

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE ..... 131

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE ..... 132

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT ..... 132

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 132


Page


5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 134

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 134

5.2 GRILLES D'ÉVALUATION ..... 136

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférence, d'émotions, de souhaits ..... 136

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions ..... 140

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif ..... 143

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir ..... 146

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre ..... 149

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique ..... 152

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur ..... 155

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication ..... 161

# AVANT-PROPOS

Le Guide d'évaluation en classe de Français langue maternelle précisait l'orientation fondamentalement nouvelle du programme[1].

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Comme ces objectifs commandent des moyens nouveaux de mesure des apprentissages, des exemples sont apportés dans le présent document pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Tel qu'annoncé dans le Guide d'évaluation aux pages 4 et 5, l'ensemble des instruments proposés sont regroupés en six fascicules, soit un par année. Chacun comprend trois parties:

1) la lecture
2) l'écriture
3) l'oral

Dans tous les cas, il s'agit bien sûr d'exemples qui peuvent être utilisés tels quels ou qui peuvent être modifiés pour répondre davantage aux besoins des enseignants.

---

1. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

# PREMIÈRE PARTIE: LECTURE

## 1. INTRODUCTION

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la *mesure*. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le *jugement*. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la *décision*.

Dans les exemples qui suivent, le jugement n'est pas mentionné de façon explicite. On peut cependant le supposer selon la nature des décisions prises.

Les textes suggérés pour la 3$^{e}$ année, sont les suivants.

- La classe-neige.
- L'école d'autrefois.
- Le problème de Marie.
- Le problème de Sylvie.
- L'école des apprentis.
- La bibliothèque de Biblioville.

Cette première partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

*À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR LA LECTURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.*

*UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.*

## 2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

LA CLASSE-NEIGE
L'ÉCOLE D'AUTREFOIS

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les projets consistent à lire un texte à caractère expressif avec l'intention d'y déceler les sentiments exprimés et les circonstances qui les occasionnent.

## LES TEXTES

### Contenu informationnel

La réalité évoquée dans le texte La classe-neige est familière à la majorité des élèves de 3e année. Il s'agit d'une part de concepts reliés au vécu habituel d'une classe-neige et d'autre part, de réactions et de sentiments que peuvent éprouver les élèves dans une expérience semblable.

Dans L'école d'autrefois, la réalité à laquelle réfère la grand-mère est moins familière; cependant, les sentiments qu'elle évoque sont plus familiers: l'inquiétude, la fierté, la hâte, la peur, la tristesse sont des sentiments que vivent les élèves dans une foule de circonstances.

### Contenu linguistique

Le texte contient 301 mots et une moyenne de 13 mots par phrase. La plupart des phrases sont constituées d'une ou deux propositions. La plupart des mots sont connus des élèves dans la mesure où ils connaissent la réalité "classe-neige". Une expression peut être moins usuelle: "c'est un peu dommage".

Le texte contient 595 mots et une moyenne de 16 mots par phrase; 11 phrases ont plus de 20 mots et la majorité des autres, soit 26, ont 20 mots ou moins. Les phrases contiennent une, deux ou trois propositions. Le vocabulaire utilisé est familier sauf un certain nombre de mots qui réfèrent à la réalité évoquée: école de rang, bâtisse, rang, prix.

## L'intention et la tâche

La classe-neige est un texte dans lequel un garçon, Frédéric, relate une expérience en classe-neige. Les élèves peuvent lire ce texte, comme il est suggéré dans le cahier de l'élève, pour y déceler ce qui a plu et ce qui a déplu à Frédéric dans cette expérience; ils pourraient aussi le lire pour comparer leur propre expérience à celle de Frédéric.

Le deuxième texte, L'école d'autrefois, est la lettre d'une grand-mère qui évoque ses souvenirs de l'école de son enfance. L'intention suggérée est d'y trouver ce que la grand-mère a aimé et ce qu'elle a moins aimé de ses années à l'école.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Les deux situations permettent d'évaluer l'habileté à lire des textes à caractère expressif avec l'intention de connaître les réactions d'un autre. Plus spécifiquement, elles permettent d'observer la capacité des élèves de repérer des mots et des expressions qui annoncent des sentiments et des réactions émotives.

### Mise en situation

La classe-neige. On peut profiter d'une journée de plein air au cours de l'hiver pour présenter ce texte. Après une telle journée, on peut demander aux élèves de dire ou d'écrire leurs réactions puis on leur présente le texte de Frédéric.

L'école d'autrefois. Dans la mesure du possible, on devrait faire coïncider ce projet avec l'étude du passé qu'on fait en sciences humaines. On pourra alors fournir aux élèves des informations sur l'école d'autrefois soit par la lecture de textes sur ce sujet, soit par l'interview d'une personne qui a vécu l'école de rang. Il est important que les élèves aient quelque représentation de cette réalité au moment d'aborder ce texte.

**Réalisation**

Le projet La classe-neige devrait précéder celui sur L'école d'autrefois; le texte fait référence à un vécu familier à la plupart des élèves.

Avant d'utiliser ces deux instruments, il est important que les élèves aient eu l'occasion de lire d'autres textes à caractère expressif et des textes traitant de thèmes variés, les uns plus familiers, les autres moins, pour qu'ils développent leur habileté à accéder à un univers nouveau, en partant de leur propre expérience.

Au cours du projet, l'enseignant pourra aider les élèves qui éprouvent des difficultés en essayant de cerner ce qui leur pose problème.

**Objectivation**

L'objectivation devrait amener les élèves à se familiariser avec différentes manières d'exprimer des sentiments, des préférences, des intérêts, des goûts; il y a des expressions très explicites comme "j'ai aimé", "j'ai moins aimé", "ce que j'aimais le moins", etc.; il y a aussi des adjectifs et des adverbes tels "amusant", "merveilleuse", "inquiète", "gentiment" qui évoquent des sentiments d'une manière assez directe. Enfin, dans ces textes, certains faits sont rapportés sans que soient nommés explicitement les sentiments éprouvés. L'activité d'objectivation devrait permettre aux élèves d'échanger sur les indices qui leur permettent de dégager les sentiments; l'enseignant pourra alors observer la manière dont chacun lit des textes expressifs.

**Réinvestissement**

On peut profiter d'événements qui se présentent dans la vie de la classe comme une sortie, un spectacle, la lecture d'un livre, l'étude d'un thème en sciences humaines ou d'événements hors de la classe: fait sportif, émission de télévision, fête dans le village ou le quartier, pour demander aux élèves d'écrire leurs réactions; une fois les textes bien rédigés, on peut les faire circuler. En équipes, les élèves peuvent comparer leurs réactions, ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas et pourquoi. À mesure que les élèves deviennent habiles à lire de tels textes, on peut leur en suggérer qui évoquent des sentiments en rapport avec des événements qui leur sont moins familiers.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

## LA CLASSE-NEIGE

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| Ce que Frédéric a aimé: | | | |
| • tout le monde chantait dans l'autobus | repérage | Le lecteur doit repérer l'expression "c'était très amusant". | |
| • les moniteurs qui expliquent l'horaire de la journée | inférence | Le mot "gentiment" exprime comment Frédéric a perçu les explications. C'est une information donnée moins directement que les autres. | Au cours de l'objectivation, voir avec les élèves lesquels ont perçu ce mot comme relié à une impression de Frédéric et pourquoi. |
| • faire de la traîne sauvage | repérage | Les mots "on a bien ri" réfèrent explicitement au plaisir. | |
| • le repas du dîner | repérage<br>inférence | Frédéric le qualifie de "délicieux" et dit l'avoir "dévoré". | Demander aux élèves quels mots leur ont fait croire que Frédéric avait apprécié le repas; utilisent-ils de tels mots quand ils apprécient un repas? |
| • la promenade en raquettes | repérage<br>inférence | Deux expressions réfèrent au plaisir de Frédéric: "j'ai trouvé ce sport plus facile" et promenade "merveilleuse". | Faire référence avec les élèves à leur propre expérience: les sports ou les activités qu'ils préfèrent et ce qu'ils en disent pour exprimer leur préférence. |
| • le soleil et les sentiers assez larges | inférence | Il se peut que certains élèves seulement aient relevé ce fait et cela dépend beaucoup de l'expérience de chacun: pour certains, le fait de pouvoir marcher avec ses amis et de le mentionner indique que Frédéric a aimé cette promenade; pour d'autres, il s'agit d'une simple information sans connotation. | Échanger avec les élèves sur le fait que Frédéric relève ce fait et leur demander comment ils le perçoivent, comme une simple information ou comme un indice de plaisir. |
| Ce que Frédéric n'a pas aimé: | | | |
| • avoir mal au coeur pendant le voyage | repérage | Les mots "par contre ce que j'ai moins aimé" réfèrent explicitement au déplaisir de Frédéric. | |
| • qu'il n'y ait pas de temps libre | repérage | Le lecteur peut le repérer par l'expression "un peu dommage". | Vérifier avec les élèves s'ils connaissent cette expression. |
| • les courses en ski de fond | inférence | Le fait que Frédéric mentionne les skis trop longs et sa fatigue, peut laisser croire qu'il a peu aimé faire du ski de fond. | Là encore, un échange avec les élèves permettra de vérifier l'interprétation de chacun. Il permet aussi aux élèves de se sensibiliser à différentes manières d'exprimer des réactions. |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

L'ÉCOLE D'AUTREFOIS

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| Ce que la grand-mère a aimé: | | | |
| • que sa soeur Marie puisse l'aider | inférence | C'est par l'expression "je n'étais pas inquiète" que le lecteur sait qu'il s'agit d'un souvenir agréable. | Dans l'objectivation, demander aux élèves qui ont retenu ces souvenirs quels mots leur ont servi d'indices. |
| • pouvoir aider son cousin Camille | inférence | L'expression "j'étais fière" laisse supposer là aussi qu'il s'agit de souvenirs heureux. | Voir auprès de ceux qui ne les ont pas retenus comment ils interprètent ces expressions. |
| • la dernière journée d'école quand Monsieur le Curé donnait des prix | repérage | Les mots utilisés sont très explicites: deux journées que j'aimais plus que les autres. La réponse: la dernière journée peut être acceptée mais il est préférable de l'expliciter davantage. | Si des élèves n'ont pas explicité suffisamment la réponse, l'enseignant verra si la réalité "distribution des prix" était assez présente à leur esprit. On peut discuter avec les élèves le sens de la dernière journée pour eux maintenant et pour la grand-mère autrefois. |
| • la première journée d'école pour revoir les amis et les cousins | repérage | En plus d'être placé après l'expression "les deux journées que j'aimais plus que les autres", ce souvenir évoque la hâte de la grand-mère de revoir ses amis et ses cousins. | Les élèves qui habitent la campagne connaissent cette réalité. Avec ceux des villes, on peut évoquer les voyages et les départs à la campagne qui éloignent les amis pendant l'été. |
| • les bons tours | repérage | Ce souvenir est facilement repérable puisqu'il est dit "mes meilleurs souvenirs...". | |
| • les clins d'oeil d'Arthur | inférence | L'expression "j'étais toute rouge" est connue des élèves et peut laisser entrevoir la joie et la gêne. Il est possible que tous les lecteurs n'aient pas relevé ce souvenir ne sachant pas s'ils devaient l'interpréter comme un bon souvenir; certains peuvent n'y avoir vu que la gêne et l'avoir omis... | |
| Ce que la grand-mère a moins aimé: | | | |
| • marcher deux milles pour se rendre à l'école surtout en hiver | repérage | Des indices sont nombreux: "ce que j'aimais le moins", "j'avais peur du vent", "j'avais surtout peur du bruit du vent". | |
| • Arthur qui a quitté l'école | repérage | Des élèves ont pu repérer "j'ai pleuré en cachette" et considérer ce souvenir comme malheureux. | |

LE PROBLÈME DE SYLVIE

LE PROBLÈME DE MARIE

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les deux projets consistent à trouver l'âge de quelques élèves à partir d'informations données dans le texte.

## LES TEXTES

### Contenu informationnel

Ces deux textes sont construits autour des relations logiques: "le même âge que", "deux ans de plus que", "un an de moins que", etc. Les élèves sont familiers avec ces concepts mais ils éprouvent parfois de la difficulté à passer de leur formulation écrite à une formulation mathématique. C'est ce qui arrive souvent quand on dit d'un élève qu'il ne sait pas lire les problèmes de mathématique.

De plus, dans ces textes, les informations qui ont trait à l'âge de quelqu'un sont de deux ordres: les indices mathématiques comme "avoir deux ans de plus que" et les indices de l'ordre de la réalité comme "être en première année".

### Contenu linguistique

Le problème de Sylvie contient 195 mots et en moyenne 13 mots par phrase. La moitié des phrases ont deux propositions et 4 phrases ont plus de deux propositions.

On y utilise cinq expressions qui réfèrent aux relations mathématiques.

Le problème de Marie contient 259 mots et en moyenne 12 mots par phrase. La grande majorité des phrases ont une ou deux propositions.

On y utilise six expressions qui réfèrent aux relations mathématiques.

Les informations nécessaires pour trouver les âges sont plus dispersées dans le texte et données moins directement.

## L'intention et la tâche

Les élèves savent que la situation est plus ludique que réaliste mais se prêtent bien à un tel jeu d'autant plus qu'il correspond à une réalité pour eux: "quand j'aurai tel âge, quel âge aura un tel?" ou "lequel de nous deux est le plus vieux?". Il est important que les élèves démontrent comment ils sont parvenus à trouver les âges.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Ces situations d'évaluation permettent d'observer l'habileté à lire des textes à caractère informatif d'un type particulier et fréquents à l'école, les textes qui véhiculent des concepts mathématiques. L'enseignant pourra observer plus spécifiquement de quels indices les élèves se servent et comment ils peuvent passer d'une formulation écrite au langage mathématique.

### Mise en situation

Organiser un échange oral autour de la question "comment faites-vous pour trouver l'âge de quelqu'un?" et discuter avec eux des indices les plus fiables, soit les indices mathématiques qui peuvent être plus fiables et plus précis que les autres puisqu'on peut être en première année et avoir six ou sept ans.

### Réalisation

Le projet Le problème de Sylvie semble un peu plus facile que l'autre; on peut donc évaluer le progrès du développement de l'habileté en utilisant les deux situations à deux moments différents pendant l'année.

**Objectivation**

Au cours de l'activité d'objectivation, les élèves compareront non seulement leurs réponses mais surtout leur manière d'y parvenir. Ils pourront alors échanger sur leur manière de trouver les indices et de les interpréter pour trouver l'âge de chaque élève.

L'enseignant profitera de cet échange pour observer comment les élèves discriminent les informations plus fiables de celles qui le sont moins, comment ils peuvent se servir des indices de réalité pour vérifier leurs réponses et comment ils lisent les expressions qui réfèrent à des relations mathématiques.

Avec les élèves qui ont éprouvé une difficulté plus grande dans la première situation ou dans les deux, l'enseignant pourra travailler des exemples plus près d'eux, en référant aux âges des élèves dans la classe; il peut écrire au tableau par exemple: "Éric a six mois de plus que Stéphane" et demander aux élèves si cette affirmation est vraie.

**Réinvestissement**

Se servir des problèmes de mathématique pour objectiver avec les élèves leur manière de les lire.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LE PROBLÈME DE SYLVIE

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| • Marie-Josée:<br>10 ans: elle a le même âge que moi | regroupement<br>inférence | Le lecteur doit inférer que si Sylvie a 10 ans, Marie-Josée a un âge "égal". | |
| • Pierrot:<br>8 ans: âge de Marie-Josée moins 2 | regroupement<br>inférence | Le lecteur doit relier deux informations: l'âge de Marie-Josée et celui de Pierrot et inférer le calcul à faire. | |
| • Hélène:<br>12 ans: âge de Pierrot plus 4 | sélection<br>regroupement<br>inférence | Le lecteur doit d'abord choisir de quelle information il se servira avant de faire l'inférence nécessaire. | À ce moment se pose le problème du choix des indices les plus fiables; il peut être discuté au moment de l'objectivation à partir d'exemples réels si nécessaire. |
| • Christian:<br>6 ans: âge d'Hélène divisé par 2 | sélection<br>regroupement<br>inférence | | |
| • Sophie:<br>9 ans: âge de Pierrot plus 1 | sélection<br>regroupement<br>inférence | L'information à laquelle il faut référer pour faire le calcul est plus éloignée.<br><br>Il peut y avoir confusion au sujet de l'anniversaire: on peut avoir son anniversaire en même temps mais n'avoir pas le même âge. | Discuter avec les élèves d'abord de la manière de repérer l'information essentielle dans ce paragraphe.<br><br>Rappeler à ceux qui n'ont pas établi l'âge de Sylvie à partir de celui de Pierrot, qu'il faut parfois chercher plus loin dans le texte. |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LE PROBLÈME DE MARIE

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| • Juliane: 12 ans | repérage | | |
| • Marie: 8 ans: âge de Juliane moins 4 | regroupement et inférence | | |
| • Pierrette: 10 ans: âge de Marie plus 2 | repérage<br>inférence<br>regroupement | Pour trouver l'âge de Pierrette il y a plus d'opérations à faire: l'information "deux ans de différence" n'est pas suffisante, elle ne dit pas si la différence est en plus ou moins, il faut référer aux indices de réalité, 3e et 5e année pour le déterminer. | Il est important que ceux qui ont trouvé l'âge de Pierrette puissent expliciter leur réponse au cours de l'objectivation pour permettre aux autres de comprendre comment on peut lire un passage qui est resté confus pour eux. |
| • Étienne: 5 ans: âge de Pierrette divisé par 2 ou il n'a pas encore 6 ans | regroupement<br>inférence<br>ou inférence seule | L'une et l'autre manière de lire donnent une réponse fiable: la moitié de l'âge de Pierrette ou en septembre, il aura 6 ans. | Discuter de ces deux manières de trouver l'âge d'Étienne. |
| • Alexis: 7 ans: âge de Marie moins 1 | regroupement<br>inférence<br>sélection | | |
| • Clémence: 14 ans: âge de Juliane plus 2 ou âge d'Alexis multiplié par 2 | sélection<br>regroupement<br>inférence | L'information sur l'âge de Clémence est plus diffuse. Ceux qui réfèrent à l'âge de Juliane doivent inverser la relation. | Faire réaliser aux élèves qu'il y a plus d'informations au sujet de Clémence. Il faut savoir mieux choisir et on peut mieux vérifier sa réponse. |

L'ÉCOLE DES APPRENTIS

LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les deux projets consistent à utiliser un texte de règlements pour résoudre des problèmes concrets.

## LES TEXTES

### Contenu informationnel

Les règlements de L'école des apprentis réfèrent à une réalité familière, sauf les règlements qui ont trait aux rebuts jetables, réutilisables et recyclables. Ce texte est donc plus facile à lire que La bibliothèque de Biblioville puisque le lecteur peut référer à sa propre expérience pour interpréter le texte.

Les règlements de La bibliothèque de Biblioville ont un sens abstrait pour les élèves qui n'ont pas l'expérience d'une bibliothèque municipale. Il demeure un fait important: la lecture doit servir à accéder à des réalités nouvelles. On verra dans les activités de mise en situation comment on peut faciliter l'accès au contenu du texte.

### Contenu linguistique

Le texte proprement dit des règlements contient 443 mots et une moyenne de 18 mots par phrase. Presque la moitié des phrases sont constituées d'une seule proposition. L'emploi du "on" facilite le contact entre le texte et le lecteur. L'utilisation de sous-titres facilite le repérage des informations.

Le texte proprement dit des règlements contient 214 mots et une moyenne de 13 mots par phrase. La moitié des phrases ont deux oropositions; effectivement pour les lire, il faut référer au sous-titre qui est lui-même une proposition.

La formulation impersonnelle rend la lecture plus difficile.

L'utilisation des sous-titres facilite le repérage.

Le lexique est plus abstrait puisqu'il réfère à une réalité moins connue des lecteurs.

## L'intention de la tâche

La tâche fait appel à la capacité d'inférer, c'est-à-dire de passer d'une formulation générale à un cas particulier. Le lecteur doit faire le lien avec le problème de l'abonné: les mots qu'il utilise pour l'exprimer et les mots dans le texte des règlements qui évoquent la même réalité.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Les deux situations permettent d'observer le développement de l'habileté à lire des textes à caractère incitatif, en particulier de faire le lien entre des règlements généraux et des situations particulières.

### Mise en situation

L'école des apprentis: s'il existe déjà un texte de règlements de la classe ou de l'école, l'enseignant peut y référer pour amorcer ce projet. Sinon, il peut organiser d'abord une situation d'écriture au cours de laquelle les élèves écrivent les règlements de leur école. On peut avec ce texte des règlements résoudre quelques situations concrètes comme dans le projet.

La bibliothèque de Biblioville: organiser une visite dans une bibliothèque municipale ou inviter un ou une bibliothécaire qui explique les règlements de sa bibliothèque aux élèves. Sinon, tout au moins, prendre le temps d'expliquer les règlements ou de les faire expliquer par des élèves qui sont abonnés à une bibliothèque municipale.

### Réalisation

Le premier projet peut se situer vers la deuxième ou la troisième étape alors que le deuxième devrait se situer vers la fin de l'année scolaire.

On peut faire résoudre les situations une par une et faire réaliser l'objectivation au fur et à mesure, ce qui permet aux élèves de se familiariser avec la tâche.

Objectivation

Pour chaque situation à résoudre, demander aux élèves comment ils ont repéré le règlement qui convenait, de quels indices ils se sont servis, quelles difficultés ils ont rencontrées. Il faudra aussi travailler la manière d'interpréter certains règlements en les formulant autrement, en présentant d'autres cas où le règlement s'applique et en ramenant progressivement la formulation initiale.

Réinvestissement

Avec les mêmes textes, les élèves imaginent d'autres situations qui peuvent se présenter et tentent d'y répondre. Travailler avec d'autres textes de règlements disponibles: le code de la sécurité routière pour les piétons et les cyclistes, les règlements de la piscine, d'un parc, d'une colonie de vacances, d'un terrain de camping.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

L'ÉCOLE DES APPRENTIS

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| 1re situation:<br>Ces élèves ne respectent pas un règlement. Ils devraient parler ou chanter à voix basse dans les corridors et les vestiaires pour garder l'atmosphère de travail dans l'école. | repérage du règlement<br>inférence du général au particulier | Il n'est pas essentiel que les élèves écrivent le pourquoi. | Il arrive que certains élèves transcrivent tout un règlement tel quel: l'enseignant profitera de l'activité d'objectivation pour leur demander de le formuler autrement pour voir s'ils le comprennent et leur faire réaliser qu'un règlement peut contenir des informations qui ne s'appliquent pas et qu'ils doivent choisir. |
| 2e situation:<br>Valérie ne respecte pas l'horaire. Il faudrait lui rappeler que l'école commence à 8 heures 15 le matin et que tous doivent arriver à l'heure pour qu'on puisse organiser le travail. | repérage<br>sélection<br>inférence | | |
| 3e situation:<br>Alexandre n'a pas pensé à l'ordre hors de la classe. Il faudrait lui rappeler de marcher en faisant attention aux autres. | repérage<br>inférence | L'élève doit choisir dans ce règlement l'information qui convient: l'élève qui répète tout le règlement ne choisit pas ce qui s'applique. | |
| 4e situation:<br>Pierre-Olivier fait bien de jeter son berlingot vide à la poubelle. Il devrait jeter ses feuilles de papier dans la boîte marquée BROUILLON.<br><br>Mélanie fait bien de jeter son berlingot à la poubelle et ses feuilles dans la boîte marquée RECYCLAGE. | repérage du règlement<br>sélection d'information<br>inférence<br><br>repérage du règlement<br>sélection d'information<br>inférence | Plusieurs faits à noter: Pierre-Olivier va jeter du papier et ce papier peut encore servir. Il jette aussi son berlingot vide à la poubelle.<br><br>Mélanie jette aussi son berlingot à la poubelle et les feuilles ne peuvent plus servir pour travailler. | Expliquer aux élèves qu'on peut réutiliser du papier ou qu'on peut le recycler, si cette pratique n'existe pas à l'école. Dans ce cas, le contenu du règlement peut paraître plus abstrait.<br><br>De plus, cette situation contient plusieurs informations; certains élèves pourraient éprouver des difficultés à repérer toutes ces informations; l'activité d'objectivation devrait les aider à repérer tous les éléments significatifs d'une situation problème. |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| Cas de Stéphanie: | | | |
| • payer une amende de 20 cents: 5 jours x 4 livres x 1 cent | repérage<br>inférence | Si le montant de l'amende est 4 cents, il est possible que l'élève n'ait pas compris l'expression "jour ouvrable", d'autres élèves écrivent 10 cents ou n'importe quel montant parce qu'ils ne savent comment transcrire en opérations mathématiques la phrase qu'ils lisent. | Avec les élèves qui ont éprouvé des difficultés, il sera nécessaire de rendre le règlement plus concret en changeant sa formulation et de leur faire résoudre d'autres problèmes de retard en revenant progressivement à la formulation du texte. |
| • non, le livre a déjà été demandé par un autre, tu ne peux l'emprunter | sélection<br>inférence | Il se peut que certains élèves aient de la difficulté avec la formulation plus abstraite de ce règlement. | Changer les expressions "pourvu que" par "à condition que" et "trois reprises" par "trois fois". |
| ou | | | |
| • oui, personne ne l'a demandé, | sélection et regroupement | Il n'est pas suffisant de répondre par oui ou par non puisque l'abonné ne sait pas ce qui motive la réponse du bibliothécaire. | |
| • montre-moi ta carte | inférence | | |
| Cas de Josée: | | | |
| • tu dois t'inscrire et payer 2,00 $ | sélection<br>regroupement<br>inférence | L'erreur la plus fréquente ici est de donner une réponse incomplète. | Faire réaliser que Josée n'habite pas Biblioville par ce qu'elle dit au début. |
| • tu peux prendre 5 livres | repérage | | Faire observer les deux aspects de la demande: nombre de livres et durée. |
| • pour une période de 2 semaines | inférence | | |
| Cas de Marie-Lise: | | | |
| • tu dois payer le livre | repérage | | |
| • remettre sa carte puisqu'elle n'emprunte pas de livre cette fois-ci | repérage et inférence | | |

## 3. Partie de l'élève

# LA CLASSE-NEIGE

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

# LA CLASSE-NEIGE

## TON PROJET

As-tu déjà participé à une classe-neige? As-tu aimé cette expérience?

Frédéric est allé en classe-neige au mois de février. Il écrit dans le journal de l'école pour dire ce qu'il a aimé et ce qu'il a moins aimé de cette expérience.

Tu lis la lettre de Frédéric et tu écris ensuite sur la feuille suivante ce qu'il a aimé et ce qu'il n'a pas aimé de sa journée de classe-neige. Tu pourras ensuite, si tu le désires, comparer avec ta propre expérience et même celle de tes amis.

## LA CLASSE-NEIGE

Je suis allé en classe-neige la semaine dernière. Je vais te raconter ma journée et te dire ce que j'ai aimé et ce que j'ai moins aimé.

Nous sommes partis de l'école à 8 h 30. Dans l'autobus tout le monde chantait, c'était très amusant. Par contre ce que j'ai moins aimé c'est que j'avais un peu mal au coeur.

Nous sommes arrivés au centre de plein air à 9 h 30. Une fois sortis de l'autobus, les moniteurs nous ont expliqué très gentiment l'horaire de la journée. Nous n'avions aucun temps libre, j'ai trouvé ça un peu dommage.

Nous avons d'abord fait du ski de fond pendant une heure. Je te dis que des chutes j'en ai faites. Je pense que j'avais choisi des skis un peu trop long pour moi, en tout cas j'étais fatigué.

Ensuite nous avons fait une heure de traîne sauvage, sur une très petite pente, on a bien ri. Puis, l'heure du dîner est arrivé. Je pense que je n'avais jamais eu aussi faim de toute ma vie. J'en ai donc profité pour dévorer le délicieux repas qu'on nous avait servi.

Après le dîner nous sommes allé faire une randonnée en raquette dans le bois. J'ai trouvé ce sport beaucoup plus facile que le ski de fond. Cette promenade était merveilleuse.

Il y avait un gros soleil qui nous réchauffait. Les sentiers étaient assez larges pour que je puisse marcher à côté de mes deux amis. Et puis les sapins étaient tous couverts d'une belle neige blanche qui était tombée la veille.

La randonnée terminée nous avons rangé nos raquettes, dit aurevoir et merci à nos gentils moniteurs, puis nous sommes remontés dans l'autobus. Tu sais j'étais tellement fatigué que je me suis endormi au premier ronronnement du moteur et je pense que j'ai fait un rêve.

Ce que Frédéric a aimé de sa journée en classe-neige:

Ce que Frédéric a moins aimé de sa journée:

# L'ÉCOLE D'AUTREFOIS

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

## L'ÉCOLE D'AUTREFOIS

Pierrot est en troisième année. Il a une recherche à faire sur l'école d'autrefois. Dans sa classe, chaque élève a écrit une question qu'il se posait au sujet de l'école d'autrefois.

Il y en a qui voulaient savoir ce qu'on apprenait à l'école dans ce temps-là, d'autres qui se demandaient si les écoles étaient bâties de la même manière et Pierrot se demandait si sa grand-mère se rappelait encore ses années à l'école primaire.

Il a donc écrit à sa grand-mère qui habite à Saint-Charles et lui a demandé quels étaient ses meilleurs et ses moins bons souvenirs de son temps à l'école.

Et tu trouveras ici, la lettre de la grand-maman de Pierrot; elle raconte ce qu'elle a aimé et ce qu'elle a moins aimé quand elle allait à l'école.

## TON PROJET

| |
|---|
| Peux-tu trouver et écrire ce que la grand-mère de Pierrot a aimé et ce qu'elle a moins aimé de ses années à l'école de rang? |

Après avoir fait ce travail, peut-être auras-tu le goût de questionner tes grands-parents ou d'autres personnes âgées sur le même sujet.

Saint-Charles, le 21 janvier 1983

Mon cher Pierrot,

J'ai été très heureuse de recevoir ta lettre et je me dépêche de te répondre. Tu me dis que tu as une recherche à faire pour l'école et que tu as besoin de mon aide. Ça me fait plaisir de te rendre service et j'espère que mes renseignements te seront utiles. Je vais essayer du mieux que je peux de te raconter les bons et les moins bons souvenirs de mes années à la petite école.

J'allais dans une école qu'on appelait "école de rang"; c'était une bâtisse à peu près de la même grandeur qu'une maison et qui n'avait qu'une seule classe. C'est bien différent de la grande école que tu fréquentes actuellement. À l'école de rang, il y avait tous les enfants qui habitaient le même rang; nous étions environ trente enfants de première à septième année dans la même classe.

Dans ce temps-là, on était habitué de s'aider à la maison puisque les familles étaient nombreuses; chez nous, nous étions douze enfants. À l'école, c'était pareil, on devait s'aider parce que la maîtresse n'avait pas le temps de s'occuper de tout le monde. Alors, les plus grands aidaient les plus petits.

Je n'étais jamais inquiète quand je ne comprenais pas une leçon parce que je savais que ma grande soeur Marie pouvait m'aider. Elle m'aidait à corriger ma dictée parce qu'elle écrivait bien et que moi, je faisais beaucoup de fautes. Quand ça a été mon tour d'être grande, j'étais fière de faire des exercices de calcul à mon cousin Camille.

Il y avait deux journées dans l'année que j'aimais plus que les autres, la dernière journée d'école au mois de juin parce que monsieur le curé venait donner des prix à ceux qui avaient bien travaillé; et, aussi, j'aimais beaucoup la première journée d'école en septembre parce que j'avais hâte de revoir mes amis et mes cousins. Il y avait des enfants qu'on ne voyait pas pendant les vacances d'été parce qu'ils restaient à l'autre bout du rang; aussi l'été, on travaillait fort à la ferme et on n'avait pas le temps de se visiter.

Ce que j'aimais le moins, c'était de marcher deux milles pour me rendre à l'école surtout en hiver quand il faisait froid. J'avais peur du vent et je me cachais derrière mon grand frère pour qu'il me protège. Je me souviens qu'il y avait un endroit où le vent soufflait très fort. J'avais surtout peur du bruit que le vent faisait et je me bouchais les oreilles.

Mes meilleurs souvenirs de l'école ce sont les bons tours que nous avons joués mes deux cousines Angèle et Marguerite et moi. Une fois, nous avions accroché les mitaines du petit Germain en dessous de la chaise de la maîtresse; tout le monde avait le fou rire pendant que lui cherchait ses mitaines partout.

Et puis, je peux bien l'avouer maintenant, il y avait le grand Arthur qui me faisait souvent des clins d'oeil. J'étais toute rouge! Je me souviens que j'ai pleuré en cachette quand il a laissé l'école. Son père avait besoin de lui pour les travaux de la ferme et il a abandonné l'école avant d'avoir fini sa septième année.

Je pourrais te raconter encore beaucoup de souvenirs mais je m'arrête maintenant. J'espère qu'avec ça, tu pourras faire ta recherche et parler avec tes amis des bons et des mauvais moments de l'école d'autrefois. C'est une bonne idée de faire ce travail, ça vous fait connaître un peu le temps passé. Si tu as besoin d'autres renseignements, écris-moi encore. J'aime ça recevoir des lettres de toi.

Ta grand-mère Antoinette
qui t'aime beaucoup

# LE PROBLÈME DE SYLVIE

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

## LE PROBLÈME DE SYLVIE

### TON PROJET

Est-ce que ça t'est arrivé déjà d'avoir à trouver l'âge de quelqu'un? Comment as-tu fait? De quels indices t'es-tu servi? As-tu réussi?

C'est ce qui arrive à Sylvie. Elle vient de déménager et elle cherche l'âge de ses nouveaux amis. Veux-tu l'aider?

Pour l'aider, lis sa lettre; tu sauras tout ce qu'elle sait de ses amis. Tu lui répondras sur la feuille suivante. N'oublie pas de lui dire comment tu as fait pour trouver l'âge de ses amis pour qu'elle puisse leur expliquer ensuite.

Bonjour,

Je viens de déménager sur la rue des Pinsons et les enfants de ma rue sont bien drôles, ils ne veulent pas me dire leur âge. Je suis bien mêlée et j'aimerais leur faire une surprise un beau matin: je voudrais dire à chacun que j'ai trouvé son âge. Peux-tu m'aider à leur faire la surprise?

Je sais seulement que Marie-Josée a le même âge que moi et j'ai dix ans.

Pierrot me dit qu'il a deux ans de moins que Marie-Josée.

Hélène, c'est la plus grande du groupe, elle ira à l'école polyvalente en septembre prochain. Elle a bien quatre ans de plus que Pierrot.

Hélène a un petit frère, Christian. Comme elle est bien savante, elle dit que son petit frère a la moitié de son âge; il sera en première année quant elle commencera à la polyvalente.

Sophie aime bien jouer avec Pierrot et Marie-Josée. Son anniversaire est en même temps que celui de Pierrot mais elle a un an de plus que lui.

Si tu veux m'aider, écris-moi. Dis-moi l'âge de Marie-Josée, Pierrot, Hélène, Christian et Sophie et dis-moi aussi comment tu as fait pour le trouver car je voudrais leur expliquer.

À bientôt,

Sylvie

Pour t'aider à répondre à Sylvie, tu peux te servir du tableau suivant. Pour chaque enfant, écris son âge et comment tu as fait pour le trouver.

| | Âge | Comment tu as trouvé son âge |
|---|---|---|
| Marie-Josée | | |
| Pierrot | | |
| Hélène | | |
| Christian | | |
| Sophie | | |

# LE PROBLÈME DE MARIE

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

## LE PROBLÈME DE MARIE

### TON PROJET

Tu avais déjà aidé Sylvie à trouver l'âge de ses amis. C'est au tour de Marie de t'écrire. Elle a tellement aimé trouver l'âge des amis de Sylvie qu'elle s'est amusée à faire une devinette avec l'âge de ses amis.

Tu te souviens comment tu as fait pour trouver l'âge des amis de Sylvie? Tu avais réussi? Tu veux répondre à la devinette de Marie?

Tu lis sa lettre et tu lui réponds sur la page suivante. N'oublie pas de lui expliquer comment tu as fait pour trouver l'âge de ses amis.

Bonjour,

Te souviens-tu de Sophie qui venait juste de déménager sur la rue des Pinsons? Elle nous avait envoyé une lettre dans laquelle elle nous demandait de l'aider à trouver l'âge de ses nouveaux amis. Et bien moi, je me suis tellement amusée à répondre à cette devinette, que j'ai décidé d'en écrire une à mon tour. Alors veux-tu t'amuser toi aussi à répondre à ma devinette?

J'ai une grande amie en sixième année, elle a douze ans et elle s'appelle Juliane. Moi, Marie, je suis en troisième année et j'ai quatre ans de moins qu'elle.

Pierrette et moi avons deux ans de différence. Pierrette est en cinquième année.

Pierrette a un petit frère qui s'appelle Étienne. En septembre, il sera en première année; il aura alors six ans. Maintenant Étienne a la moitié de l'âge de Pierrette.

Alexis va à l'école depuis trois ans. Il a fait sa maternelle, sa première année et maintenant il est en deuxième année. Il a un an de moins que moi.

Clémence, c'est la plus grande du groupe. Elle aime bien voir Juliane, mais elles ne vont pas à la même école. Clémence va à l'école polyvalente depuis deux ans. Toutes les deux, elles aiment bien jouer avec le petit Alexis.

Juliane a deux ans de moins que Clémence et Clémence a le double de l'âge d'Alexis.

Si tu veux t'amuser avec moi, dis-moi l'âge de Juliane, de Pierrette, d'Étienne, d'Alexis, de Clémence et le mien évidemment. Et surtout n'oublie pas de me dire comment tu as fait pour trouver l'âge de chacun.

À bientôt,

Marie

Pour t'aider à répondre à Marie, tu peux te servir du tableau suivant. Pour chaque enfant, écris son âge et les calculs que tu as faits pour le trouver.

| | Âge | Comment tu as trouvé son âge |
|---|---|---|
| Juliane | | |
| Pierrette | | |
| Étienne | | |
| Alexis | | |
| Clémence | | |
| Marie | | |

# L'ÉCOLE DES APPRENTIS

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

# L'ÉCOLE DES APPRENTIS

Les élèves de l'école des Apprentis te présentent les règlements de leur école.

Nous avons rédigé ces règlements il y a deux ans. Tous les élèves et tous les adultes qui travaillent dans l'école ont participé à ce projet. Le but de nos règlements est d'aider tout le monde à travailler et à être heureux à l'école.

Voici ce que nous avons fait pour réaliser ce projet. Nous avons d'abord discuté dans chaque classe les règlements qui nous semblaient nécessaires. Puis nous avons fait des réunions de tous les élèves de l'école pour discuter et voter les règlements. C'est le directeur de l'école qui dirigeait ces réunions. Chaque année, il y a une réunion de toute l'école pour réviser les règlements. On peut alors proposer des changements, ajouter de nouveaux règlements ou en enlever.

Nous te demandons de respecter les règlements pour que nous soyions toujours heureux dans notre école. Si tu as des changements à proposer, tu peux le faire à condition d'en avoir discuté avant dans ta classe.

L'équipe des règlements de
l'école des Apprentis

## TON PROJET

Imagine que tu fréquentes l'école des Apprentis. Tu lis le texte qui suit pour connaître les règlements de l'école.

La plupart du temps, les élèves respectent les règlements et il est agréable de travailler dans cette école. Mais il arrive que des élèves oublient un règlement; tu peux alors les avertir tout simplement.

Après le texte des règlements, tu trouveras des situations que tu pourrais voir dans l'école.

Tu lis ce qui s'est passé dans ces situations;
tu écris ce que tu répondrais à cet élève:

- a-t-il respecté les règlements?
- sinon, qu'est-ce qu'il aurait dû faire?

# RÈGLEMENTS DE L'ÉCOLE DES APPRENTIS

## L'HORAIRE:

1. L'école commence à 8 h 15 le matin et à 13 h 00 l'après-midi; elle se termine à 11 h 30 et à 15 h 00. Tous doivent arriver à l'heure pour qu'on puisse organiser le travail rapidement.

2. Chaque classe décide de l'heure de la récréation après la discussion entre les élèves et l'enseignant.

3. La récréation devrait durer quinze minutes; ceci comprend le temps de s'habiller, de se déshabiller et de passer aux toilettes.

## EN DEHORS DE LA CLASSE:

4. On demande à tous de parler à voix basse dans les corridors et les vestiaires en tout temps de la journée pour garder dans l'école une atmosphère de travail.

5. Partout dans l'école de même qu'à l'entrée, on doit marcher en faisant attention de ne bousculer d'autres élèves ou des adultes.

6. Chaque fois qu'on doit quitter le groupe pour aller à la bibliothèque, à la toilette ou ailleurs dans l'école, on doit en avertir l'enseignant parce qu'il est responsable de nous et qu'il doit toujours savoir où sont les élèves de son groupe.

7. Quand on doit quitter le groupe, on le fait calmement et rapidement pour pouvoir poursuivre le travail entrepris en classe.

L'ENTRETIEN DE L'ÉCOLE:

8. À la fin de la journée, chaque groupe se garde dix minutes pour ranger la classe: il faut replacer les objets dont on s'est servi, les pupitres, les chaises et les tables, essuyer les tableaux et mettre de l'ordre dans les pupitres.

9. Avant de quitter la classe à la fin de la journée, on s'assure que les fenêtres sont bien fermées et barrées et que les lumières sont éteintes.

10. Dans chaque classe, on a deux boîtes et une poubelle. On met dans une boîte marquée RECYCLAGE le papier qui n'est plus utilisable; on met dans la boîte marquée BROUILLON toutes les feuilles de papier qui peuvent encore servir pour faire des brouillons; on jette dans la poubelle tous les autres déchets.

11. Le concierge a la responsabilité de balayer, de vider les poubelles et d'envoyer à l'usine de recyclage tout le papier qui n'est plus utilisable.

LA RESPONSABILITÉ DES RÈGLEMENTS:

12. Tous dans l'école sont responsables des règlements tant les adultes que les élèves. On doit donc avertir celui qui désobéit à un règlement.

13. Chaque semaine, dans toutes les classes, il y a discussion au sujet des règlements. Un élève qui a désobéi plus de trois fois dans la semaine, doit décider d'une tâche qu'il fera dans l'école pour apprendre à respecter son milieu. Cette tâche peut être de ranger la bibliothèque, de placer des chaises dans la salle pour un spectacle ou de préparer le papier qu'on envoie à l'usine de recyclage.

Nous comptons sur la collaboration de tous pour rendre notre milieu agréable.

1re situation

Après la récréation de ta classe, tu commences à écrire une histoire. Tu entends dans le corridor des élèves qui chantent fort; ils sont fiers d'avoir gagné une partie de ballon.

Ces élèves respectent-ils les règlements?
Sinon, qu'est-ce qu'ils devraient faire?

2e situation

Valérie arrive souvent vers 8 h 30. Elle fait partie de ton équipe de travail et vous aimeriez commencer plus tôt.

Valérie respecte-t-elle les règlements?
Sinon, qu'est-ce qu'elle devrait faire?

3e situation

Il est 11 h 30 et c'est l'heure d'aller dîner. Alexandre est pressé et descend l'escalier à toute vitesse. Tu vois des petits qui se font bousculer par lui.

Alexandre respecte-t-il les règlements?
Sinon, qu'est-ce qu'il devrait faire?

4e situation

Après la récréation, tu vas jeter ton berlingot vide à la poubelle. En même temps que toi, Mélanie et Pierre-Olivier vont jeter leur berlingot vide et quelques feuilles de papier. Mélanie jette des feuilles complètement remplies dans la boîte marquée recyclage; Pierre-Olivier jette ses feuilles dans la poubelle et tu t'aperçois qu'il y a encore de l'espace pour faire des brouillons.

Pierre-Olivier respecte-t-il les règlements?
Sinon, que devrait-il faire?

Mélanie respecte-t-elle les règlements?
Sinon, que devrait-elle faire?

# LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 3e

Tu habites Biblioville et tu fréquentes régulièrement la bibliothèque de ta ville. Le bibliothécaire te connaît bien et il te demande parfois de le remplacer pendant une heure. C'est toi qui deviens le bibliothécaire.

Pour que tu puisses bien faire ce travail, il t'a laissé le feuillet des règlements de la bibliothèque, que tu trouveras aux pages 3, 4, 5 et 6 de ce cahier.

# TON PROJET

- Stéphane, Josée et Marie-Lise viennent à la bibliothèque.
- Chacun te fait une demande.
- En consultant le dépliant des règlements, tu réponds aux demandes de Stéphane, de Josée et de Marie-Lise.
- Tu trouveras la demande de Stéphane à la page 7, celle de Josée à la page 8 et celle de Marie-Lise, à la page 9 de ce cahier.
- Tu lis chaque demande et tu écris ce que tu répondrais à Stéphane, à Josée et à Marie-Lise si tu étais le bibliothécaire.

# LA BIBLIOTHÈQUE DE BIBLIOVILLE BIBLIOTHÈQUE DES JEUNES

**Pour les jeunes**

Tous les jeunes qui habitent Biblioville et qui ont moins de seize ans peuvent fréquenter notre bibliothèque. Ils peuvent venir lire, faire des recherches dans les ouvrages de référence, participer au club de lecture et à l'atelier d'écriture et emprunter des livres pour lire à la maison. À quatorze ans, les jeunes peuvent aussi fréquenter la bibliothèque des adultes de notre municipalité.

Tu trouveras dans ce dépliant les règlements de notre bibliothèque. Nous te demandons de les respecter pour que la bibliothèque fonctionne bien et rende service à tous ceux qui y viennent.

Bienvenue dans notre bibliothèque.

# RÈGLEMENTS DE LA BIBLIOTHÈQUE DES JEUNES

## COMMENT S'ABONNER ?

1- S'inscrire à la bibliothèque des jeunes en donnant les renseignements demandés.

2- Payer 2,00 $ par année si tu n'habites pas Biblioville.

## COMMENT S'INSCRIRE ?

3- Remplir soigneusement la fiche d'inscription et la signer.

4- Faire signer la fiche d'inscription par ton père, ta mère ou un adulte qui s'occupe de toi.

5- Donner le nom, l'adresse et le numéro de téléphone d'un parent ou d'un adulte qui connaît bien ta famille et que le bibliothécaire peut rejoindre au besoin.

6- Avertir le bibliothécaire de tout changement d'adresse ou de numéro de téléphone.

**IL EST PERMIS**

7- D'emprunter jusqu'à cinq livres pour une période de deux semaines.

8- D'emprunter les mêmes livres jusqu'à trois reprises pourvu qu'ils ne soient pas demandés par quelqu'un d'autre.

9- D'obtenir un renouvellement en présentant ta carte et tes livres au bibliothécaire.

**NOUS TE DEMANDONS**

10- De n'emprunter des livres qu'une fois par jour.

11- De laisser ta carte à la bibliothèque si tu n'empruntes pas de livres.

12- De payer une amende de 1 cent par jour ouvrable pour chaque livre que tu apportes en retard.

13- De payer un livre que tu perds ou que tu détériores gravement.

14- D'avertir le bibliothécaire le plus vite possible si tu perds ta carte d'abonné.

**HEURES D'OUVERTURE**

La bibliothèque est ouverte du lundi au vendredi de 9 heures à 18 heures et le samedi de 9 heures à 12 heures.

Merci de ta collaboration.

Le bibliothécaire

## STÉPHANE

**Le bibliothécaire :** Bonjour Stéphane. Tu me rapportes tes livres ?

**Stéphane :** Oui, je rapporte mes quatre livres, mais je suis en retard. Je devais les rapporter lundi dernier.

**Le bibliothécaire :** Ça fait cinq jours de retard...

_____

_____

_____

_____

_____

**Stéphane :** Bon, d'accord. Est-ce que je peux garder ce livre-ci encore deux semaines parce que je n'ai pas fini de le lire ?

**Le bibliothécaire :** _____

_____

_____

_____

_____

# JOSÉE

**Josée :** Bonjour.
C'est la première fois que je viens ici. Il y a beaucoup de livres ! Il y en a plus qu'à la bibliothèque de ma ville.

**Le bibliothécaire :** Tu n'habites pas ici ?

**Josée :** Non, je suis venue passer mes vacances chez ma grand-mère ; elle habite tout près d'ici, sur la rue voisine. Est-ce que je peux emprunter des livres ?

**Le bibliothécaire :** _____

_____

_____

_____

_____

**Josée :** Je veux avoir sept livres pour tout le mois de juillet.

**Le bibliothécaire :** _____

_____

_____

_____

_____

# MARIE-LISE

Marie-Lise entre à la bibliothèque; elle a l'air bien malheureuse et un peu gênée.

**Marie-Lise:** Ma petite soeur a déchiré mon livre et je n'avais même pas fini de le lire...

**Le bibliothécaire:** _____

_____

_____

_____

_____

**Marie-Lise:** Ouais, j'y ai bien pensé. C'est mon père qui ne sera pas content! La prochaine fois, je vais cacher mes livres... comme ça, personne ne pourra y toucher. Je te rapporte aussi l'autre livre que j'avais emprunté. Celui-là, je l'ai terminé.

**Le bibliothécaire:** Veux-tu emprunter d'autres livres?

**Marie-Lise:** Non. Je pars en voyage pour deux semaines. J'en prendrai en revenant.

**Le bibliothécaire:** _____

_____

_____

_____

_____

# DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE

## 1. INTRODUCTION

La démarche pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit est la même que celle utilisée pour évaluer l'habileté à lire: mesure, jugement, décision.

Les textes suggérés pour la 3e année, sont les suivants.

- Le vent magique.
- Les robots, pour qui, pourquoi, comment?
- La classe-neige.
- Un voyage sur la lune.

Également comme pour la lecture, cette deuxième partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

*À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR L'ÉCRITURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.*

*UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.*

## 2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

| CRITERES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 1. Organisation du texte | - Manifestations appropriées:<br>a) les thèmes secondaires se rattachent au thème principal<br>b) les informations se rattachent clairement au thème secondaire où elles se trouvent<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a) certains thèmes secondaires ne se rattachent pas au thème principal<br>b) quelques ou plusieurs informations sont éparpillées | - Manifestations appropriées:<br>• bonne connaissance du sujet et bonne préparation<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>• ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire<br>• pauvre ou mauvaise connaissance du sujet et des thèmes secondaires ou mauvaise compréhension du projet | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>• se faire une idée précise du texte avant de l'écrire (un plan si nécessaire)<br>• préparer davantage le projet (lectures, discussions)<br>• remanier le texte: redistribuer les informations dans les thèmes secondaires appropriés; créer un nouveau thème secondaire, enlever les thèmes secondaires inappropriés |
| 2. Liens entre les informations | - Manifestations appropriées:<br>a)• mots structurés en phrases (ordre correct, sans omission de mots)<br>• mots de relation là où il en faut pour comprendre les liens entre les informations<br>b)• pas de répétition de mots pour faire des liens entre les phrases<br>• utilisation de pronoms pour faire les liens entre les phrases<br>c) utilisation de connecteurs et de déterminants entre les phrases<br>d) mots de relations appropriées entre les phrases et à l'intérieur des phrases<br>e) non utilisation de marques d'enchaînement inutiles à l'intérieur et entre les phrases<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes | - Manifestations appropriées:<br>• souci de faire des liens appropriés<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)c)• ne voit pas l'utilité de faire des liens | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)c)• faire prendre conscience des possibilités d'interprétation et trouver le lien qui éviterait la confusion |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 2. Liens entre les informations | | • omission de mots à l'intérieur des phrases: oubli, peur de se tromper au plan orthographique, etc.<br>• entre les phrases: souvent mauvaise utilisation de la continuité sémantique<br>d) mots de relation trop approximatifs ou peu conformes à leur fonction habituelle<br>e) généralisation de certaines marques d'enchaînement (ex.: et) | • dans le cas d'omission de liens: faire verbaliser la phrase, inciter à écrire même les mots dont l'orthographe est inconnu, afficher les mots de relations les plus fréquentes, etc.<br>• dans le cas de reprise d'information, faire trouver un lien qui alourdit moins la phrase<br>d)• faire prendre conscience des difficultés de compréhension entraînées par des mots de relations inappropriées<br>• aider à trouver des mots de relations plus appropriées<br>e) faire prendre conscience de l'inutilité de certaines marques d'enchaînement entre les informations; enlever les marques si nécessaire ou les remplacer par d'autres |
| 3. Référents | - Manifestations appropriées:<br>a) référents des pronoms identifiables<br>b) référents des indices de temps et de lieu identifiables<br>c) référents des déterminants accompagnés d'un nom identifiable<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• confusion possible dans l'identification des référents des pronoms ou des indices de temps ou de lieu<br>a)b)c)• les référents des pronoms, des indices de temps ou de lieu, ou des déterminants ne sont pas identifiables | - Manifestations appropriées:<br>• l'information nécessaire pour identifier les référents est dans le texte ou est connue du lecteur (dans le cas des déterminants)<br>• bonne perception des besoins d'informations du lecteur.<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• le texte comporte trop de référents possibles pour un pronom ou un indice de temps ou de lieu<br>a)b)c)• carence d'informations dans le texte<br>c) mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b) Si nécessaire,<br>• faire remplacer le pronom ou l'indice de temps ou de lieu par son référent<br>a)b)c)• faire ajouter ou modifier l'information qui permettrait de repérer les référents en cause<br>c) amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 4. Richesse des informations | - Manifestations appropriées:<br>Respect des indices suivants:<br>a) quantité des thèmes secondaires et des informations<br>b) pertinence des informations (nature)<br>c) choix des mots pour transmettre l'information<br>d) exactitude des informations<br>e) règle de la non redondance des informations<br>f) règle d'économie des informations<br>g) cadre rédactionnel | - Manifestations appropriées:<br>• bonne connaissance du sujet et bonne compréhension du projet<br>• capacité de bien choisir les informations en fonction du projet | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites en précisant les raisons |
| | - Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes, surtout les indices a, b, c | - Manifestations inappropriées:<br>a)b) • pauvre connaissance du sujet traité, du type de projet ou des besoins d'informations du lecteur<br>• difficulté à choisir les informations appropriées au projet et pour le lecteur<br>• difficulté à exprimer par écrit ce qu'il pense<br>• manque d'intérêt pour le projet ou mauvaise compréhension du projet | - Manifestations inappropriées:<br>a)b) • s'assurer de l'intérêt et de la compréhension du projet<br>• permettre une meilleure connaissance du sujet, des besoins d'informations du lecteur et des exigences du projet<br>• faire prendre conscience des effets sur le but visé et sur le lecteur de l'insuffisance des informations ou d'un choix peu pertinent des informations<br>• faire enlever les informations moins pertinentes, les remplacer par des plus appropriées aux besoins du projet, incluant le lecteur<br>• faire enrichir le texte: ajouter des thèmes secondaires et des informations sur chaque thème secondaire, caractériser et contextualiser les informations, etc. |
| | | c) • pas le souci de choisir les mots appropriés ou possède pas le vocabulaire nécessaire pour faire un choix approprié | c) • permettre une plus grande familiarité avec le projet et le sujet du texte<br>• modifier les mots moins appropriés |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 4. Richesse des informations | | d) • le scripteur possède des informations inexactes sur le sujet<br><br>e)f)g)• ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire (longueur, temps)<br>• mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur<br>• n'a pas relu son texte avant de l'écrire sous sa facture définitive | d) • se renseigner plus sur le sujet avant d'écrire<br>• modifier les informations inexactes<br>e)f)• réfléchir sur les besoins d'informations du lecteur. A-t-il besoin de ces informations pour comprendre le texte?<br>• éliminer les informations redondantes ou superflues<br>g) • informer les élèves des limites rédactionnelles du projet avant sa réalisation<br>• remanier le texte selon ces limites |
| 5. Convenance du texte | - Manifestations appropriées:<br>a) les actes du texte conviennent au projet<br>b) les types d'informations conviennent au projet (faits, opinions, imaginaire)<br>c) les types de rapports, marques par la formulation des actes, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes | - Manifestations appropriées:<br>a)b) le texte convient au projet de façon globale même s'il contient certaines informations peu pertinentes selon le critère de richesse d'informations<br>c) le scripteur est capable de saisir le type de rapport approprié au projet incluant le lecteur et sait traduire ce rapport par la formulation des actes du texte<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• le scripteur n'a pas compris le but du projet ou manque d'expérience dans ce type de projet<br>• le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: faits et opinions sur ces faits)<br>• le texte ne convient pas au projet<br>c) le scripteur n'a pas saisi le type de rapport attendu par le lecteur et/ou il n'a pas su traduire ce rapport par la formulation appropriée. Il n'a pas l'habitude d'un tel projet. | - Manifestations appropriées:<br>a)b)c) confirmer les réussites du scripteur<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• s'assurer de la compréhension du projet global et de chacun de ses paramètres<br>• permettre aux élèves de vivre d'autres projets semblables<br><br>c) • permettre au scripteur de se représenter les attentes du lecteur quant à son rapport avec lui<br>• voir les effets sur la réalisation du projet d'une formulation inappropriée du rapport au lecteur<br>• relever les formulations inappropriées et les modifier si nécessaire |

LE VENT MAGIQUE
LES ROBOTS, POUR QUI, POUR QUOI, COMMENT?
LA CLASSE-NEIGE
UN VOYAGE SUR LA LUNE

## DESCRIPTION ET PARAMÈTRES DES PROJETS DE COMMUNICATION

| | | |
|---|---|---|
| Projet I | : | Le vent magique. |
| Description | : | Écrire une histoire. |
| Thème | : | Un vent magique a fait pousser des choses extraordinaires dans un jardin. |
| Intention | : | Créer une histoire pour distraire. |
| Lecteurs | : | À déterminer par les élèves et l'enseignant(e). |
| But du projet | : | Imaginaire. |

| | | |
|---|---|---|
| Projet II | : | Les robots, pour qui, pour quoi, comment? |
| Description | : | Écrire une lettre dans laquelle le scripteur donne son opinion en réponse à un article paru dans un journal pour jeunes. Cet article pose trois questions portant sur l'utilité, les avantages et les inconvénients des robots dans la vie de tous les jours. |
| Situation | : | Écrire une lettre d'opinion à un journal en réponse à un sondage. |
| Thème | : | Les robots. |
| Intention | : | Exprimer son opinion sur ce thème. |
| Lecteurs | : | La responsable du sondage au journal et peut-être les lecteurs du journal. |
| Rapport du scripteur aux lecteurs | : | Plutôt distant. |
| But du projet | : | Expressif (opinion). |

| | | |
|---|---|---|
| Projet III | : | La classe-neige. |
| Description | : | Écrire un reportage pour le journal d'école sur une classe-neige vécue récemment, à l'aide de photos qui en relatent les événements. Ce projet pourrait devenir facilement une situation réelle en choisissant un événement vécu par les élèves. |
| Situation | : | Écrire un reportage pour le journal d'école à l'aide de photos. |
| Thème | : | Les événements vécus lors d'une classe-neige. |
| Intention | : | Informer les lecteurs sur ce thème en rapportant et en décrivant des faits. |
| Lecteurs | : | Les lecteurs du journal de l'école. |
| Rapport du scripteur aux lecteurs | : | Peu de rapport personnalisé. |
| But du projet | : | Informatif. |

| | | |
|---|---|---|
| Projet IV | : | Un voyage sur la Lune. |
| Description | : | Écrire une lettre à un ami dans le but de l'inviter à faire un voyage sur la Lune, de le convaincre d'accepter, et de lui donner les renseignements nécessaires pour faire ce voyage. |
| Situation | : | Écrire une lettre d'invitation. |
| Thème | : | Un voyage sur la Lune. |
| Intention | : | Inviter et convaincre le lecteur de faire un voyage sur la Lune. Lui donner les renseignements nécessaires pour faire ce voyage. |
| Lecteur | : | Un(e) ami(e). |
| Rapport du scripteur au lecteur | : | Il est plutôt familier car le lecteur est un ami. Il peut être aussi respectueux pour ne pas brusquer cet ami. |
| Buts du projet | : | Incitatif pour inviter et convaincre. Informatif pour fournir des renseignements sur les coordonnées du voyage. |

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### OBJECTIFS

Projet I *Le vent magique*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but imaginaire.

Projet II *Les robots, pour qui, pour quoi, comment?*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but expressif visant à donner son opinion sur un sujet.

Projet III *La classe-neige*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but informatif.

Projet IV *Un voyage sur La Lune*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à buts incitatif (visant à convaincre) et informatif.

Tous les textes produits dans le cadre de ces projets devraient permettre d'évaluer l'habileté à écrire des écoliers selon tous les critères d'évaluation applicables en troisième année.

### MISE EN SITUATION

Projet I *Le vent magique*

- Présenter ce projet aux élèves et le leur décrire en le lisant avec eux.
- Si nécessaire, permettre aux élèves de s'exprimer sur ce que pourrait être un vent magique, ses actions et ses transformations sur l'environnement.

Projet II *Les robots, pour qui, pour quoi, comment?*

- Planifier un échange qui permettrait aux élèves de partager leurs connaissances et leurs opinions sur les robots.
- Présenter ce projet aux élèves et lire avec eux l'article de journal qui le décrit.
- Laisser aux élèves le temps nécessaire pour réagir à cet article et poser des questions.
- Insister sur le fait qu'il est important qu'ils donnent leur opinion sur les trois sujets soulignés dans le texte.

Projet III *La classe-neige*

- Si cela n'a jamais été fait auparavant, présenter aux élèves quelques journaux; leur faire remarquer que ces journaux contiennent, entre autres, des reportages; lire les titres des reportages et leur en lire un qui est à leur portée, dans lequel des faits décrivent un événement.
- Proposer aux élèves le projet sur la classe-neige en le leur expliquant et en le leur décrivant. Apporter les modifications nécessaires pour que ce projet ait une portée réelle.
- Faire observer attentivement les trois "photos" servant de point de départ au reportage et s'assurer que tous les élèves comprennent bien ce qu'elles représentent.
- Au choix, les élèves peuvent écrire leur texte à côté de chacune des photos ou écrire un texte suivi dans lequel ils pourront intercaler ces photos.
- S'il y a lieu, déterminer avec les élèves un espace rédactionnel à respecter (exemple: une ou deux pages).

Projet IV *Un voyage sur La Lune*

- Avant ou après la présentation du projet, permettre aux élèves d'échanger sur le thème "un voyage sur la Lune":
  - sur les procédés qu'ils pourraient utiliser pour convaincre quelqu'un de faire un voyage sur la Lune;
  - sur les informations nécessaires à donner lorsqu'on invite quelqu'un à faire un voyage.

- Présenter le projet aux élèves et le leur décrire en le lisant avec eux.

- Discuter avec eux de chacun des paramètres du projet qui sont importants pour sa réalisation (But, intention, lecteur).

- Permettre aux élèves d'identifier la personne à qui ils enverraient cette lettre, leur choix d'informations deviendra ainsi plus significatif.

Pour tous les projets:

- Au cours de la mise en situation, l'enseignant observe les réactions des élèves pour évaluer leur compréhension du projet, leur connaissance du thème et de chacun des paramètres ainsi que leur intérêt à réaliser le projet. Ces observations permettent à l'enseignant d'intervenir sur-le-champ pour assurer une meilleure réalisation du projet.

- Il peut retenir certaines données de ces observations car elles peuvent lui être utiles lors de la réalisation du projet, lors du retour sur ce projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

## RÉALISATION

Pour tous les projets:

- Dès qu'ils se sentent prêts, les élèves commencent à réaliser leur projet.

- Au cours de la réalisation du projet, observer et s'il y a lieu, intervenir sur-le-champ selon la nature des difficultés observées. Retenir certaines données de ces observations car elles peuvent être utiles lors du retour sur le projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

## RETOUR SUR LE PROJET ET OBJECTIVATION

Projet I *Le vent magique*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves comparent leurs histoires et en évaluent l'intérêt (la richesse des informations) et la compréhension. S'ils désirent faire un recueil de textes, ils peuvent apporter les modifications nécessaires à leurs récits afin de les enrichir ou d'en améliorer la compréhension.

Projet II *Les robots, pour qui, pour quoi, comment?*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves lisent leur texte et en évaluent la compréhension pour le lecteur visé. Il importe qu'ils évaluent aussi la pertinence et la clarté des informations choisies pour exprimer leur opinion car la richesse des informations, qui permet au lecteur de bien saisir le message du scripteur, est un des aspects les plus importants à objectiver.

- Afin de poursuivre ce projet, les élèves peuvent jouer le rôle de la responsable de l'article en regroupant et classant les opinions émises dans les textes. Ils pourront ensuite écrire un rapport présentant les résultats de ce sondage et le publier dans le journal de l'école.

Projet III *La classe-neige*

- Si le projet a été suivi tel quel, les élèves qui le désirent peuvent lire leur texte, évaluer ensemble si le but du projet est atteint, si le texte serait facilement compréhensible pour les lecteurs du journal, s'il contient assez ou trop d'informations, si certaines sont plus pertinentes que d'autres, etc.

- Si le projet se réalise effectivement, les élèves peuvent suivre les étapes prévues pour la publication d'un seul ou de quelques reportages. Ils apporteront alors les modifications nécessaires afin d'enrichir leurs textes ou d'en améliorer la compréhension en vue de la publication.

Projet IV *Un voyage sur la Lune*

- Suite à la rédaction de leur texte, les élèves peuvent échanger leur lettre contre une autre et jouer le rôle du lecteur de cette lettre. Ainsi, ils seront à même d'évaluer la compréhension du texte et sa pertinence avec le projet, en se posant les questions suivantes:

  . Est-ce que le lecteur visé par ce texte serait en mesure de le comprendre, qu'est-ce qui affecte sa compréhension?

  . Est-ce que le texte comprend une invitation à faire un voyage sur la Lune?

  . Est-ce que les informations données et les procédés utilisés pour convaincre le lecteur d'accepter l'invitation semblent efficaces (richesse des informations et actes posés)? Sinon, qu'est-ce qu'il faudrait changer?

  . Est-ce que le texte contient les renseignements nécessaires pour que le lecteur puisse faire le voyage (moment du départ, préparatifs, ...)? Qu'est-ce qu'il faudrait modifier?

Pour tous les projets:

- Permettre aux élèves d'exprimer les difficultés rencontrées.

- L'enseignant profite de l'occasion pour observer les textes des élèves, identifier les difficultés selon les critères retenus et intervenir adéquatement.

- L'enseignant peut observer les élèves qui ont éprouvé plus de difficultés à l'un ou l'autre des critères d'évaluation et planifier des interventions plus appropriées.

## RÉINVESTISSEMENT

Projet I *Le vent magique*

- Demander souvent aux élèves d'écrire des textes à buts imaginaire et ludique comme des histoires, des contes, des récits d'aventures, des poèmes, etc. Les encourager à écrire des textes libres lorsqu'ils le désirent.

Projet II *Les robots, pour qui, pour quoi, comment?*

- Amener les élèves à exprimer par écrit leurs sentiments et leurs opinions sur des sujets abordés en classe ou dans le journal d'école. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus en français ou dans d'autres matières.

- Inciter les élèves à écrire, dans un cahier réservé à cette fin (journal de bord, journal personnel), leurs réactions à des événements, des textes libres ou des commentaires personnels qu'ils aimeraient conserver.

Projet III *La classe-neige*

- Profiter du journal de classe, de l'école ou du quartier ainsi que d'éléments autres, (ex.: livrets pour le coin de lecture ou la bibliothèque) pour amener les élèves à s'inscrire à des projets à but informatif du genre reportage, compte rendu de recherche sur des questions d'intérêt, présentation de livres, etc. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus dans d'autres matières (Sciences humaines, Sciences de la nature, Formation personnelle et sociale, etc.).

Projet IV *Un voyage sur la Lune*

- Inciter les élèves à s'inscrire à des projets qui ont pour but de convaincre un lecteur sur un sujet précis en employant divers procédés et en lui fournissant des informations susceptibles de l'influencer (lettres de demande ou d'invitation, lettres visant à faire modifier une règle ou une décision, etc.).

- Permettre aux élèves d'écrire des lettres à différents organismes ou compagnies dans le but de recevoir selon le cas, des objets, des informations, des dépliants, etc.

- Lorsque l'occasion se présente, faire écrire les règlements d'une activité (jeu, bricolage, ...) ou ceux liés à une situation (coin de lecture, un voyage, ...).

## CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Pour connaître la démarche d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit et comprendre la signification de chacun des critères décrits dans les pages suivantes, l'enseignant est invité à lire le Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français[1]. S'il désire avoir une vision encore plus détaillée ou complète de chacun des critères d'évaluation qui suivent, l'enseignant pourrait consulter le document "Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit"[2]. Il y trouvera une description plus poussée de chacun des critères, plusieurs exemples, des listes de vérification facilitant la compréhension de chaque critère et des tableaux regroupant les observations, les interprétations et les décisions les plus courantes pour chacun de ces critères.

Les tableaux qui suivent fournissent des exemples pour chacun des critères applicables en *troisième année*. Certains indiquent, à titre de suggestion, les exigences relatives à un critère à la fin de la *troisième année*.

---

(1) Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code 16-7220-06.

(2) Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code 16-7219.

## 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet I: *Le vent magique*

Thème principal: Un vent magique a fait pousser des choses extraordinaires dans un jardin.

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Circonstances ou contexte de l'arrivée du vent | • Un matin de printemps<br>• L'air était doux<br>• Il y avait un orage, du tonnerre |
| - Les caractéristiques de ce vent | • Il était léger ou violent<br>• Il dansait<br>• Il lançait une potion magique sur le jardin ou ailleurs |
| - Ce qui a poussé ou ce qui s'est transformé dans le jardin | • Des légumes, des fruits ou des fleurs dotés de caractéristiques extraordinaires<br>• Des objets qu'on ne retrouve pas habituellement dans un jardin (vêtements, meubles, etc.)<br>• Des personnages ou des objets imaginaires |
| - Ce qui a poussé ou ce qui s'est transformé ailleurs | • Des arbres magiques ou multicolores<br>• Des piscines pleines de poissons<br>• Des gens qui dansent, rient ou pleurent |

Projet II: *Les robots, pour qui, pour quoi, comment?*

Thème principal: Les robots.

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Utilité des robots: | |
| • À la maison | • Aider certaines personnes<br>• Ranger les vêtements et les jouets, faire les lits et la vaisselle<br>• Pelleter la neige<br>• Peinturer la maison<br>• Arrêter les voleurs |
| • À l'école | • Accomplir les travaux scolaires<br>• Les corriger<br>• Transporter le sac d'école |
| • Durant les loisirs | • L'accompagner dans toutes les activités<br>• Être un copain<br>• Remplacer les joueurs manquants dans les sports<br>• Fabriquer des jeux, etc. |
| - Opinions: | |
| • Avantages des robots (souvent liés à leur utilité) | • Économiser du temps et de l'argent<br>• Jamais fatigués<br>• Savent faire plus de choses que nous<br>• etc. |
| • Désavantages des robots | • Peuvent nous rendre paresseux<br>• Peuvent avoir des défectuosités mécaniques, rouiller<br>• Sont ennuyants s'ils ne parlent pas<br>• etc. |

## 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet III: *La classe-neige*

Thème principal: Les événements qui ont entouré une classe-neige

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Coordonnées du voyage | . La période<br>. L'endroit<br>. Les participants |
| - Description du voyage pour se rendre en classe-neige | . Moyen de transport (autobus)<br>. Activités: chanter, rire, regarder le paysage<br>. Caractéristiques du chauffeur d'autobus: patient, impatient, rieur, gentil |
| - L'arrivée sur les lieux (première image) | . La période de la journée<br>. Un moniteur attendait<br>. Visite des lieux et du chalet<br>. Description des activités à venir |
| - Les activités quotidiennes (deuxième image) | . La pratique de sports (raquette, ski, patin)<br>. Description de la patinoire, des pentes de ski (enneigées, faciles, difficiles)...<br>. Activités connexes: mettre les skis, les patins, boire un chocolat chaud... |
| - L'heure du coucher (troisième image) | . État des jeunes: fatigués, enjoués<br>. Description des lieux: lits à deux étages, grande salle, beaucoup de couvertures...<br>. Activités: bataille d'oreillers, jeux... |
| - Retour à la maison ou à l'école | . Le moment, description du voyage de retour<br>. Appréciation du voyage... |

Projet IV: *Un voyage sur la Lune*

Thème principal: Un voyage sur la Lune

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Invitation | . Invitation pour aller sur la Lune<br>. Demande d'une réponse |
| - Renseignements nécessaires pour participer au voyage | . Le moment du départ (jour, heure)<br>. La durée du voyage<br>. Le moment du retour<br>. Ce qu'il faut préparer (vêtements, nourriture, ...)<br>. Le moyen de transport (fusée) |
| - Éléments utilisés pour convaincre le lecteur de faire le voyage: | |
| . Ce qu'il verra | . Le firmament de près, la Terre de loin<br>. Des cratères, des montagnes lunaires<br>. Des extra-terrestres |
| . Ce qu'il fera | . Piloter la fusée<br>. Manger des aliments spéciaux<br>. S'amuser, jouer<br>. Sauter haut et loin<br>. Des recherches |
| . Arguments liés au lecteur | . Il est gentil<br>. Il a déjà un habit d'astronaute<br>. Il a toujours voulu y aller |
| . Arguments liés au scripteur | . Il a tout ce qu'il faut<br>. Ça ne coûtera rien<br>. Il sera gentil |
| . Conséquences d'une acceptation ou d'un refus | . Fait des compromis<br>. Lui retirera ou lui donnera quelque chose<br>. Sera ou non son ami<br>. Fait des menaces |

Tableau I

**1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Il y a habituellement peu de problèmes d'organisation des informations dans ces projets de troisième année si les scripteurs sont familiers avec le sujet traité. Les problèmes sont surtout liés à l'éparpillement des informations. | | |
| 1er indice: Les thèmes secondaires se rattachent-ils clairement au thème principal? | | |
| 1. Oui, si tous les thèmes secondaires:<br>. ont un lien de sens avec le thème principal;<br>. ne sortent pas du sujet;<br>. répondent aux attentes du lecteur.<br>- C'est le cas des textes qui comportent des thèmes secondaires du type de ceux mentionnés précédemment. | - Le scripteur a une bonne connaissance du sujet à traiter.<br>- Le scripteur et le lecteur ont une connaissance et une représentation semblables concernant des thèmes secondaires choisis.<br>- Le scripteur a su choisir les thèmes secondaires appropriés à la représentation que se fait le lecteur du thème principal.<br>- Le scripteur a su établir les liens de sens nécessaires entre les thèmes secondaires et le thème principal. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| 2. Partiellement, si quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal.<br>Projet: *Un voyage sur la Lune*<br>L'élève introduit un thème secondaire sur la façon de fabriquer une fusée. | - Le scripteur a une mauvaise connaissance du sujet à traiter.<br>- Le scripteur a une connaissance trop poussée du thème principal à traiter.<br>- Le scripteur a une mauvaise connaissance du savoir de son lecteur sur le sujet traité. | - Mettre plus d'accent sur la préparation des élèves à la réalisation du projet.<br>- Discuter et se faire une idée du thème principal avant d'écrire.<br>- Faire porter l'objectivation sur cet aspect.<br>- À l'occasion, faire remanier le texte selon la difficulté observée:<br>. lorsque c'est possible, établir le lien de sens nécessaire entre le thème secondaire inapproprié et le thème principal;<br>. enlever le thème secondaire inapproprié. |
| 3. Non, si la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. | - Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet.<br>- Il a une connaissance insuffisante du sujet à traiter. | - Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut.<br>- Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas. |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 2e indice: Les informations contenues dans chaque thème secondaire se rattachent-elles clairement au thème secondaire où elles se trouvent? | | |
| 1. Oui, si toutes les informations:<br>• ont un lien de sens avec le thème où elles se trouvent;<br>• appartiennent au contexte habituel de ce thème.<br>- C'est le cas des textes comportant des informations contenues dans des thèmes secondaires semblables à ceux mentionnés précédemment. | - Le scripteur a une bonne connaissance des thèmes secondaires traités. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| 2. Partiellement, si quelques informations:<br>• sont éparpillées;<br>• n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent. | - Le scripteur peut avoir une bonne connaissance des thèmes secondaires traités mais ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit. | - Lorsque les élèves éprouvent ces difficultés, les amener à se faire une idée plus précise du texte qu'ils veulent écrire et même leur demander de s'établir un plan au besoin.<br>- Demander aux élèves de relire leur texte pour qu'ils puissent remanier les informations qui y sont éparpillées. |
| 3. L'organisation du texte est déficiente si plusieurs informations:<br>• sont éparpillées;<br>• n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent mais ont un lien de sens avec le thème principal.<br>- Ce cas survient surtout lorsque les élèves ne sont pas assez familiers avec les thèmes secondaires qu'ils traitent. | - Le scripteur peut avoir une mauvaise connaissance des thèmes secondaires traités. Si le sujet est nouveau pour lui, il est possible qu'il n'ait pas eu le temps d'organiser, dans son esprit, les connaissances nouvellement acquises.<br>- Il ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit. | - Faire porter l'objectivation sur l'éparpillement des informations.<br>- Discuter et se renseigner sur les thèmes secondaires à aborder avant de rédiger le texte.<br>- À l'occasion, lorsque le projet le nécessite, remanier le texte selon les difficultés observées. Selon le cas:<br>• éliminer les informations inappropriées des thèmes secondaires où elles se trouvent;<br>• redistribuer les informations éparpillées dans les thèmes secondaires appropriés;<br>• créer un nouveau thème secondaire dans lequel certaines informations éparpillées pourraient être regroupées. |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Projet: *Les robots*<br><br>J'aimerais avoir un robot pour qu'il fasse mes exercices (utilité à l'école) et passe l'aspirateur (utilité à la maison). À l'école il pourrait me dire les réponses de test (utilité à l'école) et à la maison il jouerait avec moi (utilité à la maison).<br><br>Projet: *La classe-neige*<br><br>Un moniteur nous attendais au centre de ski. (L'arrivée)<br>On a pris l'autobus à 7 heures à l'école et on a chanté. (Coordonnées du voyage et description du voyage d'aller)... Il nous a fait visiter nos chambres et on... (L'arrivée)<br><br>Projet: *Un voyage sur la lune*<br><br>...Tu vas vois le beau soleil et aussi Jésus. (Ce qu'il verra) Tu sais que tu es ma meilleure amie (Argument lié au lecteur) et aussi on va regarder les beaux nuages. (Ce qu'il verra) Tu es si gentille, accepte... | | |
| 4. Non, si la plupart des informations:<br><br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent;<br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. | - Le scripteur a une très pauvre connaissance du thème principal et des thèmes secondaires traités. | - Prendre des décisions semblables à celles énumérées précédemment.<br>- Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas. |

N.B.: Les textes des élèves qui sont présentés dans ce document n'ont pas été modifiés.

## 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de troisième année:

*Qu'à l'intérieur de ses phrases:*

- il soit capable de structurer ses mots en phrases (que l'ordre des mots soit correct et qu'il n'y ait pas d'omission de mots);
- il utilise les marques d'enchaînement (prépositions et conjonctions) nécessaires à la compréhension. Ces marques devraient être choisies de façon plus adéquate et plus précise à mesure qu'il les utilise en parlant;
- il commence à ne pas utiliser de marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire (surtout l'utilisation des "et").

*Qu'entre les phrases:*

- il utilise adéquatement l'enchaînement par "pronominalisation" là où il faut cette marque;
- il ne reprenne pas une information lorsque cette dernière peut être remplacée par une autre marque d'enchaînement qu'il connaît;
- il commence à utiliser assez adéquatement les déterminants et différents connecteurs à mesure qu'il utilise ces procédés en parlant;
- il commence à ne pas utiliser de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas (surtout l'utilisation des "et" là où ce n'est pas nécessaire).

Ce à quoi on ne s'attend pas immédiatement d'un scripteur de troisième année:

*Qu'entre les phrases et les paragraphes:*

- il utilise les marques d'enchaînement les plus appropriées.

Tableau II

2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 1. Oui, très efficacement si:<br>a). le scripteur structure ses mots en phrases: l'ordre des mots est correct et la phrase ne comporte pas d'omission de mots;<br>. il utilise des mots de relation (conjonctions et prépositions), là où il en faut à l'intérieur de ses phrases, pour que le lecteur comprenne les liens entre les informations;<br>b). il utilise des pronoms pour indiquer un lien entre deux phrases lorsque c'est nécessaire;<br>. il évite "la répétition d'une information" de la phrase précédente lorsque cette marque d'enchaînement peut être remplacée par une autre qu'il connaît;<br>c) il utilise "assez fréquemment" (pas toujours) des déterminants et quelques connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, pour expliciter à son lecteur le lien qu'il veut établir entre les phrases et les paragraphes;<br>d) les mots de relation qu'il utilise sont "souvent" assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir à l'intérieur ou entre les phrases. Il est normal que les liens qu'ils indiquent soient approximatifs;<br>e) à l'occasion, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire, mais il arrive souvent à ne pas mettre de marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire, à l'intérieur des phrases et entre les phrases. | - Le scripteur a le souci de faire des enchaînements pour permettre une meilleure compréhension du texte par le lecteur. Il sait utiliser les marques d'enchaînement qu'il connaît et ce de façon appropriée.<br><br>e). Le scripteur commence à comprendre qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre toutes les informations d'une phrase, particulièrement dans le cas d'une énumération ou entre les phrases, particulièrement quand il utilise déjà une autre marque d'enchaînement appropriée (pronominalisation, connecteur, ...). | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br><br>e). Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point). |

Exemples d'enchaînements appropriés:

Projet: *Un voyage sur la Lune* - Indices a et d

. Je veux que tu vienne avec moi parce que tu es ma meilleure ami. (Marque appropriée)

Projet: *La classe-neige* - Indices a et d

. On faisait de la raquette et on s'amusait bien. (Marque appropriée)

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements appropriés: (suite) | | |

Projet: *Les robots* - Indices a et d

. Le robot pourrait me remplacer quand je serais malade. (Marque appropriée)

Projet: *Le vent magique* - Indices a et d

. Une journée de printemps alors qu'il passait une grande tempête, un vent extraordinaire se mis à soufler (Marques anpropriées) et bref (Ayant le sens de "tout à coup" pour cet élève) tout se mit à pousser autour de moi.

Projet: *Les robots* - Indices b, c et d

. Les robots pourraient exécuter... À la maison, ils pourraient... (Pronominalisation)
. J'aimerais avoir un robot... Le robot pelterait (Utilisation d'un déterminant)
. Les robots peuvent travailler longtemps sans manger, sans boire, ni dormir. Cependant, ils peuvent avoir des ennuis mécaniques. (Marques appropriées)

Projet: *Un voyage sur la Lune* - Indice c

. Je t'invite à faire un voyage sur la lune. Ce voyage sera a une heure... (Utilisation d'un déterminant)

Projet: *La classe-neige* - Indices c et d

. ...Après avoir skier une ou deux heures...
Le soir venu nous avons couché (Connecteurs appropriés)

Projet: *Le vent magique* - Indices c et d

. C'était une belle journée... tout à coup, un grand vent apparu. Il poussait très fort. Soudain des choses entraordinaires ont poussé... Alors j'ai sorti mon appareil photo... (Connecteurs appropriés)

Projet: *Le vent magique* - Indice e

. Une journée de printemps, il y a eu une grande tempête. Le vent soufflait très fort...

Projet: *Les robots*

. J'aimerait avoir des robots. Leurs avantages c'est que...

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

2e critère

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements appropriés: (suite)<br><br>Projet: *La classe-neige*<br>. On a skier sur une grosse montagne. Les pentes étaient plein de neige.<br>. On a mangé des noix du citron des céréales sèches et du chacolat.<br><br>Projet: *Un voyage sur la Lune*<br>. Je t'invite à venir en voyage sur la lune. Le départ sera à 10 heures le matin... | | |
| 2. De façon assez efficace pour un élève de troisième année si:<br>a). la plupart de ses phrases sont bien structurées mais que quelques-unes comportent une omission de mots;<br>. à l'occasion, il n'utilise pas les mots de relation nécessaires à la compréhension des liens entre les informations de ses phrases;<br>b). à l'occasion, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation ou une autre marque qu'il connaît, ce qui alourdirait moins la phrase;<br>c). assez fréquemment (la plupart du temps), il n'utilise pas de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, pour expliciter à son lecteur le lien qu'il veut établir entre les phrases et entre les paragraphes;<br>d). assez fréquemment (la plupart du temps), les mots de relation qu'il utilise ne sont pas assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir entre les informations d'une phrase ou entre les phrases;<br>e). très souvent, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. | - Le scripteur a le souci de faire des enchaînements. Cependant, à l'occasion il éprouve des difficultés à l'un ou l'autre des indices énumérés. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Si une difficulté à l'un ou l'autre des indices énumérés se répète dans différents textes, faire une intervention spécifique pour corriger cette difficulté (voir point 3). |

Tableau II (suite)
2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements inappropriés: | | |

Projet: *Le vent magique* - Indice a

. Pousse carottes fleurs. (Le vent a fait pousser des carottes et des fleurs.)
. Il y a poussé des fleurs magnifique rouge, blanc (et) jaune.

Projet: *Les robots*

. Je veux un robot pour jouer avec moi (parce que) je suis tout seul pour jouer (et que) j'ai de la misair afair mon devoir...

Projet: *La classe-neige*

. Nous sommes arrivé au centre on a fait du ski (et) on a fait de la raquette.

Projet: *Un voyage sur la lune* - Indice b

. Veux-tu venir avec moi sur la lune. Sur la lune on va voir (Reprise d'information)

Projet: *La classe-neige* - Indice c

. ...On ne tombai pas comme en ski. ( ) On se couche pour être en forme le lendemain.
(Bien qu'il ne soit pas absolument essentiel à la compréhension, un connecteur temporel comme "le soir venu" améliorerait la compréhension du texte).
. ...On a patiné toute la journée. ( ) Le lac était très grand.
(On en déduit qu'il a patiné sur le lac. Il aurait mieux valu écrire "On a patiné toute la journée sur le lac. Il était très grand.")

Projet: *La classe-neige* - Indice d

. On a joué toute la journée et on s'est couché (Une marque temporelle serait plus précise)
. ...On a skié toute la journée
Et on s'est préparé pour dormir (Marque approximative, un connecteur temporel plus précis aurait été plus approprié.)

Projet: *Le vent magique* - Indice e

. Il a fait poussé des choses extraordinaires comme un pantalon en or et des bas en argent et des carottes... et ...
. Il y a poussée des fleurs magnifiques... Et aussi il y a poussé des légumes géants.

Projet: *Les robots* - Indice e

. Il jourait avec moi et rangerait ma chambre et m'aiderait... et ...
. Le robot jourait avec moi et il serais nécessaire. Et il me ferait des repas.

Tableau II (suite)

2e critère

EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements inappropriés: (suite)<br><br>Projet: *La classe-neige*<br><br>• On skiait et on faisait de la raquette et on mangait et...<br>• On a décidé de rester à couché. Et alors on nous a fait couché dans un lit.<br><br>Projet: *Un voyage sur la Lune*<br><br>• Nous verrons des étoiles et des créatures et des vaissaux et... | | |
| 3. Très rarement et difficilement si:<br><br>a). plusieurs phrases comportent des omissions de mots qui rendent le message incompréhensible;<br>• la plupart du temps, le scripteur n'utilise pas de marques d'enchaînement là où c'est nécessaire à l'intérieur de ses phrases;<br><br>b). la plupart du temps il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation ou une autre marque qu'il connaît, ce qui alourdirait moins la phrase;<br><br>c). il n'utilise presque jamais ou très rarement de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, pour expliciter au lecteur le lien qu'il veut établir entre les phrases et entre les paragraphes; | a)b)c). Le fait d'avoir omis une marque d'enchaînement oblige le lecteur à inférer le lien entre les informations, ce qui est désagréable pour le lecteur qui risque de se tromper.<br>• Le scripteur ne voit pas l'utilité de marquer des liens entre ces informations. Le scripteur pense que le lecteur peut inférer le lien.<br>• *À l'intérieur d'une phrase:* le scripteur veut faire des liens entre les informations, mais il ne sait pas comment écrire les mots le permettant ou ne sait pas utiliser les ressources de la classe.<br>• *Entre les phrases et entre les paragraphes:* le scripteur a mal utilisé le procédé de contiguïté sémantique. Le lecteur se voit donc obligé d'inférer le lien entre les informations. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison.<br><br>a)b)c)- Lorsque c'est nécessaire:<br>• faire prendre conscience au scripteur des possibilités d'interprétations différentes que peut entraîner l'omission de marques d'enchaînement entre les informations;<br>• faire verbaliser le type de lien entre les informations qui éviterait la confusion chez le lecteur et lui permettrait une meilleure compréhension. Lui fournir s'il en est incapable.<br>- Lorsque le scripteur omet des marques d'enchaînement élémentaires:<br>• lui demander de verbaliser ce qu'il veut écrire;<br>• lui demander d'écrire même les mots dont il ignore l'orthographe;<br>• lui fournir l'orthographe d'un mot si nécessaire;<br>• afficher les mots de relation les plus fréquents et lui demander de s'y référer;<br>• favoriser la lecture de textes composés de phrases où les liens entre les informations sont marqués.<br>- Lorsqu'il utilise la reprise d'information, lui faire trouver un autre procédé d'enchaînement qui alourdirait moins la phrase. La pronominalisation ou l'utilisation de déterminants peuvent souvent remplir le rôle. |

Tableau II (suite) — EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 3. d). les mots de relation qu'il utilise sont presque toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus entre les informations d'une phrase et entre les phrases; | d)- Lorsque les marques sont inappropriées:<br>• la marque utilisée est trop approximative (ex.: et) et peut mener à des interprétations différentes de liens entre les informations;<br>• le connecteur n'est pas utilisé en conformité avec sa fonction habituelle dans la phrase ou entre les phrases (c'est souvent le cas de "mais"). | d)- À l'occasion, lorsque la marque d'enchaînement est inappropriée:<br>• faire prendre conscience au scripteur des difficultés de compréhension que peut entraîner son lien trop approximatif ou l'emploi d'un connecteur inapproprié;<br>• demander à l'élève de verbaliser le type de lien entre les informations qui traduirait sa pensée,<br>• l'aider à trouver les mots de relation appropriés ou lui fournir l'information qui lui permet d'utiliser la marque appropriée. |
| e). il utilise presque toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. | e)- Dans ce cas, le scripteur généralise souvent l'utilisation de certaines marques d'enchaînement (le et est souvent utilisé dans ce cas). | e)- Faire prendre conscience au scripteur qu'il n'est pas toujours nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre les informations.<br>- Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point) pour remplacer ces marques d'enchaînement.<br>- Lorsque c'est nécessaire, remplacer ces marques d'enchaînement par l'utilisation de la contiguïté sémantique. |
| 4. Très difficilement si:<br>a). le scripteur ne structure pas ses mots en phrases et omet presque toujours les mots de relation entre les informations de ses phrases;<br>b). il utilise presque toujours la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser la pronominalisation ou une autre marque qu'il connaît;<br>c). il n'utilise jamais de déterminants et les connecteurs qu'il connaît, là où il en faut, entre les phrases et entre les paragraphes;<br>d). les mots de relation qu'il utilise sont toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus à l'intérieur des phrases et entre les phrases;<br>e). il utilise toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. | - Le scripteur n'a pas le souci de faire des enchaînements.<br>- Voir les interprétations particulières au point 3. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison.<br>- Voir les interventions décrites au point 3 pour les difficultés particulières.<br>- Faire écrire très souvent les élèves qui présentent ces difficultés. |

## 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de troisième année:

- que son texte possède l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des pronoms et des indices de temps et de lieu, ainsi que des adjectifs démonstratifs accompagnés d'un nom;
- qu'il commence à pouvoir juger à l'occasion des connaissances qu'il partage avec son lecteur, pour être en mesure de décider s'il doit donner ou non dans son texte l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des articles définis et des adjectifs possessifs accompagnés d'un nom;
- que la plupart du temps, il n'y ait pas de confusion possible dans l'identifiabilité des référents.

Ce à quoi on ne s'attend pas d'un scripteur de troisième année:

- qu'il puisse juger à coup sûr des connaissances de son lecteur, afin d'utiliser des déterminants adéquats et pour décider s'il est nécessaire ou non de donner l'information dans son texte pour l'identification des référents des déterminants.

Tableau III

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Indice a: Ceux qui sont déterminés par des pronoms | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion. | - L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un pronom est donnée dans le texte. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| Projet: *Les robots*<br>. Les robots sont très utiles car ils peuvent...<br><br>Projet: *La classe-neige*<br>. Lorsque ma classe et moi on est arrivée au chalet, un monitueur nous attendait. Il nous a... Lise, 3e année B | | |
| - Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quoi réfère un pronom mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent. | - L'acte de référence est partiellement réussi car il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, le texte comportant trop de référents possibles. | - Porter ce fait à l'attention des écoliers.<br>- À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, faire remplacer le pronom par son référent. |
| Projet: *La classe-neige*<br>. ...Une personne nous attendait et mademoisel Dupuis nous l'a présenté. Elle nous a fait visité (Qui a fait visiter, mademoiselle Dupuis ou la personne qui attendait?) | | |

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un pronom et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier. | - L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte lorsque les référents des pronoms ne sont pas identifiables.<br>- À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents des pronoms avec précision. |
| Projet: *Les robots*<br>. (Au début du texte) Je lui fera faire mes devoirs. (Qui est "lui"?)<br><br>Projet: *La classe-neige*<br>. A l'arrivée, j'était bien contante. On était au centre de ski... (Qui est avec Luce?) Luce<br><br>Projet: *Un voyage sur la lune*<br>. Je veux que tu viennes à mon invitation. (La lettre n'est pas signée, qui est "je"?) | | |
| Indice b: Ceux qui sont déterminés par des indices de temps et de lieu | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion. | - L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu est donnée dans le texte. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| Projet: *La classe-neige*<br>. On est allé au centre de ski de St-Sauveur. Laba les pentes sont immenses. | | |

Tableau III (suite)

**3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| (suite)<br>Projet: *Un voyage sur la lune*<br>. Je t'invite à un voyage sur la lune. Laba on verra...<br>. 10 mai 1982. Demain, je vais faire un voyage sur la lune, veux tu venir avec moi. | | |
| - Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine le référent.<br>Projet: *La classe-neige*<br>. On a visité le chalet, la patinoire et la cafeteria et on a mis nos patins laba. (À quel endroit? au chalet, à la patinoire ou à la cafeteria?) | - L'acte de référence est partiellement réussi à cause du risque de confusion dans l'identification du référent d'un indice, le texte comportant trop de référents possibles. | - Porter ce fait à l'attention des écoliers.<br>- À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu, faire remplacer cet indice par son référent. |
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un indice de temps ou de lieu et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier.<br>Projet: *La classe-neige*<br>. Aujourd'hui on est allé en classe-neige. (À quand réfère "aujourd'hui"? Le choix de l'indice de temps est probablement inadéquat.)<br>. Là c'est quand on arrive au centre de ski. ("Là" réfère implicitement à l'illustration.)<br>Projet: *Un voyage sur la lune*<br>. Répond moi avant une semaine (La lettre ne comporte aucune date permettant d'identifier le référent.) | - L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte.<br>- L'indice de temps ou de lieu choisi n'est pas approprié. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience qu'il est difficile de comprendre le texte lorsque les référents des indices de temps et de lieu ne sont pas identifiables.<br>- À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents de ces indices avec précision.<br>- Si nécessaire, éliminer l'indice de temps ou de lieu inapproprié et le remplacer par un autre plus adéquat ou une information qui permettrait de mieux comprendre le texte. |

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Indice c: (facultatif)<br>Ceux qui sont désignés par des déterminants | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un article défini ou d'un adjectif possessif ou démonstratif accompagnant un nom.<br>- Oui, si le scripteur utilise un article indéfini avec un nom et que le référent de ce déterminant n'est pas donné auparavant dans le texte. | - L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec son lecteur, ce qui représente la réalité. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| - Oui, dans le cas où le scripteur utilise un article indéfini ou un adjectif possessif avec un nom, si le lecteur partage avec le scripteur la connaissance du référent de ce déterminant et qu'il peut l'identifier sans confusion même si l'information nécessaire n'est pas donnée dans le texte. | - L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui représente la réalité. | |

Projet: *Le vent magique*

. Le vent a fait poussé des énormes fleurs argenté. Les fleurs jetait un parfum...

Projet: *Les robots*

. Si j'avais un robot... Ce robot pourrait
. Les robots sont des machines très utiles. (Les robots désignent une classe générale d'objets.)

Projet: *La classe-neige*

. On est resté deux jours... La première journée on a fait...

Projet: *Un voyage sur la lune*

. Je veux que tu vienne avec moi sur la lune. (Cette connaissance est partagée avec le lecteur, il aurait été inadéquat d'écrire "sur une lune".)

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un nom accompagné d'un déterminant (article défini, adjectif possessif et démonstratif) et que le lecteur ne partage pas avec le scripteur la connaissance de ce référent. Le lecteur ne peut alors identifier ce référent. | - L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui ne représente pas la réalité. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience au scripteur du problème créé par la carence d'informations dans le texte et par un mauvais jugement relativement au savoir du lecteur.<br>- Si nécessaire, faire ajouter dans le texte l'information qui permettrait au lecteur d'identifier les référents en cause ou modifier la nature des déterminants en fonction du jugement revisé relativement au savoir du lecteur (ex.: utiliser un article indéfini plutôt qu'un article défini ou l'inverse).<br>- De façon plus générale, amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques du lecteur et ses besoins d'informations lors de la présentation du projet d'écriture. Suite à cette réflexion, amener les élèves à évaluer le savoir qu'ils partagent avec le lecteur et celui qu'ils ne partagent pas. |
| - Non, si le référent précis auquel le scripteur fait allusion dans le cas où un nom est accompagné d'un article indéfini, a déjà été mentionné dans le texte. | - L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec le lecteur, ce qui ne représente pas la réalité. | |

Projet: *Le vent magique*

- Le monde dansait avec coeur. (Il n'y a eu aucune mention de personnes auparavant dans le texte.)
- Ce vent magique a fait pousser. (Cette phrase se situe au début du texte.)

Projet: *Les robots*

- ...Quand il (le robot) serait détraqué il nous dirait la mauvaise réponse. (Il n'a pas été question de réponses auparavant dans le texte.)

Projet: *La classe-neige*

- ...La deuxième journée le professeur nous a donné un cours de ski. (Il n'a pas été question d'un professeur auparavant dans le texte. Il pourrait s'agir d'un professeur de son école ou de la classe-neige.)

Projet: *Un voyage sur la lune*

- Je t'invite à venir dans la fusée. (Quelle fusée?)

## 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

- Dans le projet "*Le vent magique*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter le monde imaginaire créé par le scripteur?

- Dans le projet "*Les robots*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter l'opinion du scripteur?

- Dans le projet "*La classe-neige*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter la réalité, les actions ou les événements entourant la classe-neige?

- Dans le projet "*Un voyage sur la Lune*", le texte est-il suffisamment riche pour emporter la conviction du lecteur et lui permettre de bien se représenter les renseignements nécessaires pour faire le voyage?

- Aspects à considérer lors de l'évaluation:
  - les connaissances et l'expérience du scripteur sur le thème à traiter;
  - sa familiarité avec la situation;
  - sa connaissance des lecteurs à qui il s'adresse
  - ses limites calligraphiques et orthographiques.

- Indices de la richesse des informations:
  - la quantité et la pertinence des thèmes secondaires et des informations;
  - le choix des mots;
  - l'exactitude des informations;
  - le respect de la règle de non redondance des informations;
  - le respect de la règle d'économie des informations;
  - le respect du cadre rédactionnel.

Tableau IV

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Niveau de réussite à ce critère en fonction des indices principaux de la richesse des informations: | | |
| I. - Le texte est très riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet.<br>. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont nombreux et très pertinents. Les mots choisis sont conformes au but du projet. | De façon générale:<br>- le scripteur a une bonne connaissance du thème à traiter;<br>- le scripteur sait déjà bien choisir les informations qui conviennent au projet parmi celles qu'il possède sur le thème à traiter. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Permettre aux autres élèves de lire et d'examiner ces textes riches afin qu'ils connaissent plusieurs façons d'enrichir un texte. |

Exemples de textes très riches:

Projet: *Le vent magique*

Un beau matin de printemps je me réveillait le coeur gai. L'air était doux et sentait bon. Je me suis habillé et je suis sorti dehors pour profiter du beau temps. Tou à cou un tourbillon se lève et un vent gentil se met à tourné autour de mon jardin en arrière de ma maison. Ce vent lançait sur son passage une potion magique de toute les couleurs. C'était extraordinaire je n'en croyait pas mes yeux, tous les objets de mon jardin et autour changeait de forme et de couleur. Les fleur aitai en or la terre aitai en diaman les feuilles des arbres aitai en argent. Le ruisseau aitai plein de ju d'orange. Les fleurs du jardins avaient des pétales en fusé et les tige aitai des carions. Les carotes aitai changé en dinamithe. Les pommes de terre dansaient avec les ognons et les fleurs et les légumes chantaient. Boum! Un coup de tonner, je me réveille tou à cou. Je pense que j'ai fai un beau rêve.
(Ce texte est très riche, il comporte plusieurs thèmes secondaires, plusieurs informations sur chaque thème et plusieurs caractérisations pour chaque information. De plus le vocabulaire utilisé contribue à stimuler l'imagination du lecteur.)

Projet: *Les robots*

Chère Emilie je te donne mon opinion sur les robots avec plaisir. Moi je suis un enfant et si j'avais un robot à la maison, je ne serai pas obliger de faire mon lit le matin, de me faire à déjeuner, de porter mon sac pour aller à l'école, il fera tout ca à ma place. A l'école il pourrait faire tout les travaux que le professeur me donne ou il pourrait corrigés les miens quand je voudra en faire. Aux loisirs le robot participerai à mes activités, il pourrai remplacé un joueur au baseball quand il en manque et il serait mon meilleur ami. De retour à la maison je n'aurais pas de devoir à faire grace à lui et je pourai écouté toute les émissions de télé que j'aime ainsi que la musique. Je suis donc pour qu'il y est des robots car il aurait pour moi beaucoup davantages à avoir un robot.
Mais il y aurait aussi des inconvénients car à force de ne rien faire je deviendrais parresseuse la vie ne serai pas intéressante si je faisais rien. Aussi, le robot pourrait se détraqué et ca couterait cher pour le réparé et moi je ne saurai pas comment le réparer car je saurai pas le faire. J'aimerai ca avoir un robot mais il faudrait que les savants pensent aux inconvénients que j'ai dit. Céline P.
(Ce texte est très riche et permet au lecteur de très bien se représenter les opinions du scripteur concernant l'utilité, les avantages et les inconvénients des robots.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes très riches: (suite) | | |

Projet: *La classe-neige*

Nous sommes allés ma classe et moi en classe neige pendant 3 jours. C'était à St-Jovite dans les Laurentides. Un matin on a pris un autobus pour y allé et on a chanté pendant tout le voyage, le chauffeur était gentil car il nous as laissé faire. Quand on est arrivé au chalet un moniteur nous attendaient. Il nous a fait visiter les pistes de ski et la patinoire et après nos chambres et la caféteria.
L'après midi et les deux jours après on a fait plusieurs sports. On a fait du patin sur une belle et grande patinoire glacée, on faisait des courses et on avait du plaisir. Plus tard on a fait du ski sur les belles pentes pleine de neige de la montagne. Quelquun donnait des cours de skis pour ceux qui voulait. Il faisait froid et notre nez gelait quand on descendait les pentes glissantes. Un peu plus tar pour se reposer on a fait de la raquette dans une foret à coté du chalet. On s'est amuser comme ca pendant les trois jours. C'était vraiment des belles et formidable journées.
Le soir après avoir pris un bon repas on jouait à des jeux comme le scable ou le monopolye et après on se couchait dans une grande salle avec des lits à deux étages. On jouait à se lancer des oreillés et après on s'endormait bien. L'après-midi le troisième jour on a repri l'autobus pour allé à l'école. C'était vraiment une belle classe neige agréable on aimerait ca aller encore.
(Ce texte est très riche, il contient beaucoup de caractérisations et permet au lecteur de très bien se représenter les actions et les événements vécus lors de cette classe-neige. Les informations données ne se limitent pas à celles suggérées par les illustrations.)

Projet: *Un voyage sur la Lune*

18 mai, Chère Geneviève
Je prépare un voyage sur la lune et je t'invite à venir avec moi. Le départ sera le 12 juin à 7 heures le matin dans la cours d'école. On partira dans une fusée que mon père a fait. J'espère que tu vas accepté car on va avoir beaucoup de plaisir. On va piloter la fusée comme des vrais astronotes et on va voir la terre de loin. On va porter des habits spéciaux tous blancs avec un chapeau comme une boule de vert et des grosses lunettes pour bien voir. On va voir toutes les choses qu'il a sur la lune comme des gros cratères, des montagnes et peut être des extraterrestres.
Tu es si gentille c'est pour ca que je t'ai choisi je sais qu'on va faire un beau voyage ensembles. Si ta mère ne veut pas je vais demander à mon père de la décider je payerai tout ce qu'il faut. Et en revenant on fera une petite fête et je te donnerai la poupée que tu veu. On restera le temps que tu voudras sur la lune mais viens s'il te plait. Donne moi ta réponse avant de 22 mai. Chantal
(Ce texte est très riche, il contient des renseignements importants relativement au voyage et il comporte plusieurs moyens visant à convaincre le lecteur d'accepter l'invitation. On peut penser que les informations et les caractérisations données pourront assurer l'effet de conviction recherché dans ce texte.)

| | | |
|---|---|---|
| II. - Le texte est suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation de ce qui y est traité mais il pourrait être plus riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet.<br>. Les thèmes secondaires, les informations ou leurs caractérisations sont habituellement pertinents mais certains peuvent l'être peu. Ils sont en quantité suffisante, sans plus. | - Le scripteur a une assez bonne connaissance du thème à traiter.<br>- Il a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes.<br>- Lorsque certaines ou plusieurs informations sont moins pertinentes au projet:<br>. le scripteur a peu d'expérience dans la réalisation de ce type de projet;<br>. le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème à traiter; | - De façon générale:<br>. permettre aux élèves de se donner les connaissances nécessaires sur le thème à traiter, les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur, avant ou pendant la réalisation du projet;<br>. amener les élèves à prendre conscience que le manque d'informations ou qu'un choix inadéquat d'informations peut compromettre l'atteinte du but visé et ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| II. Il peut se glisser dans le texte quelques erreurs dans le choix des mots. | . le scripteur ne connaît ou n'évalue pas bien les besoins d'informations du lecteur (ce qu'il connaît ou non, ce qui l'intéresse...);<br>. le scripteur a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes aux besoins d'informations de son lecteur. | - Lorsque certaines ou plusieurs informations sont peu pertinentes au projet:<br>. permettre aux élèves de poursuivre des projets ayant des buts variés et s'adressant à des lecteurs ayant des besoins d'informations différents;<br>. si nécessaire, amener les élèves à modifier leur texte selon les difficultés observées, par exemple: enlever les informations et les caractérisations moins pertinentes et les remplacer par d'autres plus appropriées aux besoins d'informations du lecteur (voir ce qu'il faut faire pour enrichir un texte pauvre). |

Exemples de textes suffisamment riches:

Projet: *Le vent magique*

Un beau matin de printemps il y avait beaucoup de vent dehors. Le vent sifflait et chaque fois qu'il sifflait il y avait quelque chose qui poussai dans mon jardin comme des bas des chandails et des très grosses carottes. Il y a poussé des milliers de roses très grosse. Et enfin il a fait apparaître une grosse piscine avec dedans 50 petits poissons rouges. J'espère que ce vent magique va encore passé l'an prochain.

(Ce texte comporte suffisamment de thèmes secondaires, d'informations et de caractérisations pour permettre au lecteur de se faire une bonne représentation du monde traité dans le texte. Les informations données sur les effets du vent magique sont pertinentes mais auraient pu être choisies de façon à mieux stimuler l'imagination du lecteur.)

Projet: *Les robots*

Chère Emilie, voici mon opinion. Je pense que les robots pourraient servir aux personnes qui sont fatiguers. Pour moi, un robot pourrait me servir de compagnon et de gardien la nuit. Mais il faudrait bien le programmer pour qu'il ne fasse pas de dégats dans la maison. Il pourrait m'aider dans mes devoirs et aider papa et maman à faire le ménage et couper le gazon. Mais je crois que nous serions beaucoup trop paresseu si tous les gens avaient des robots. Il faut que les savants fassent attention dans les sortes de choses qu'ils vont faire faire aux robots.

(Ce texte comporte suffisamment de thèmes secondaires mais les informations et les caractérisations données pour les développer sont peu nombreuses et souvent plus ou moins pertinentes. Certains thèmes n'étant pas assez exploités, le lecteur ne peut se représenter avec précision l'opinion du scripteur sur les avantages et les inconvénients des robots.)

Projet: *La classe-neige*

Ma classe et moi on est allé en classe neige en autobus. Ouand on est arrivé au chalet un moniteur nous attendais.
On a fait du ski de la raquette et du patin toute la journée. On a bien aimé ca. Le soir on avait faim et on a mangé beaucoup. Après on s'est couché dans des lits à deux étages et on s'est lancé des oreillers.

(Les informations de ce texte et leurs caractérisations sont liées très étroitement au contenu des photos et sont peu nombreuses mais le texte permet tout de même au lecteur de se représenter assez bien les événements qui se sont déroulés lors de la classe-neige.)

Tableau IV (suite)

**4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes suffisamment riches: (suite)<br><br>Projet: *Un voyage sur la lune*<br><br>Bonjour André,<br>Je t'invite à aller sur la lune avec moi. Si tu vien nous allon nous amuser nous alons cherché des extraterrestres nous allons courir sur la lune, nous alons nous caché dans des cratère. Je te prome que si tu viens on ne se chicanera pas laba. J'ai hate d'avoir ta réponse, envoie moi la avant le 2 juin. On partira le 15 juin.<br><br>(Le scripteur donne plusieurs renseignements importants relatifs au voyage mais en omet certains. Il décrit quelques moyens visant à convaincre le lecteur, cependant le choix de ces moyens n'assure pas toujours l'effet de conviction désiré.) | | |
| III. - Il y a une omission d'informations importantes dans le texte qui amène le lecteur à avoir une image floue de ce qui y est traité.<br>• Ce qui caractérise ce cas, c'est l'absence de certaines informations absolument nécessaires à la compréhension.<br>• De façon générale ces textes sont suffisamment riches.<br><br>ou<br>- Le texte contient plusieurs informations peu pertinentes (voir niveau de réussite II).<br><br>Exemples de textes où l'omission de certaines informations affecte la compréhension du lecteur:<br><br>Projet: *Le vent magique*<br><br>( ) Dans mon jardin il a poussé un plan d'arico magique qui monte jusco nuages et des fleurs magnifiques et multicolores. Il a aussi poussé des arbre plein de jouet en diaman et en or...<br>(Comment cela a-t-il pu pousser? Ce pourrait être grâce à un vent magique.)<br><br>Projet: *Les robots*<br><br>Si j'avais un robot il me fabriquerait tout ce que je veux et. ( ) ma mère et mon père ne pleureraient pas. Il jouerait avec moi et il me dirait à quoi jouer... | - Le scripteur ne connaît pas bien les besoins d'informations du lecteur.<br>- Le scripteur a de la difficulté à exprimer par écrit ce qu'il se représente bien mentalement. | - Amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur.<br>- Leur faire prendre conscience que l'omission d'informations peut entraîner de sérieux problèmes de compréhension au lecteur et compromettre l'atteinte du but visé.<br>- Faire verbaliser les informations qui permettraient au lecteur de comprendre le texte. Les aider si nécessaire.<br>- Faire modifier ou ajouter, lorsque nécessaire, les informations et les liens entre ces informations qui pourraient assurer la compréhension du texte. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes où l'omission de certaines informations affecte la compréhension du lecteur:<br><br>Projet: *La classe-neige*<br><br>On est parti en autobus un matin. ( ) On a patiné un bout de temps.<br><br>Projet: *Un voyage sur la Lune*<br><br>Tu accepte-tu de venir avec moi s'il vous. plait. ( ) Tu vas voir on va avoir du plaisir. Donnes moi ta réponse. (Venir où?) | | |
| IV. - Le texte n'est pas suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation du sujet qui y est traité à cause de la faible quantité d'informations. Le texte est pauvre. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations peuvent être pertinents ou non, et sont en quantité insuffisante.<br><br>Exemples de textes pauvres:<br><br>Projet: *Le vent magique*<br><br>Un beau matin de printemps un vent magique a soufle sur mon jardin. Il a fait poussé des fruits extraordinaires.<br><br>Projet: *Les robots*<br><br>Chère Emilie,<br>D'un quoter les robots seré bon. Les robots sons bons pour des choses mais pas pour dotre chose. Les robots serai bon pour fere le menage et bouquou dotre chose.<br><br>Projet: *La classe-neige*<br><br>On est allé en classe neige en autobus.<br>Nous avons patiné sur un lac gelé toute la journée.<br>Le soir nous avons eu une bagarre des coussins dans nos lits. | - Le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème.<br>- Le scripteur n'est pas intéressé à ce projet.<br>- Il n'ose pas écrire ce qu'il veut écrire (limites orthographiques). | - De façon générale:<br>• permettre aux élèves de s'impliquer activement dans le projet de façon à ce qu'ils ressentent le besoin ou le désir de réaliser le projet;<br>• s'assurer que les élèves aient l'expérience et les connaissances nécessaires à la réalisation du projet, sinon leur permettre de les acquérir avant ou pendant la réalisation du projet;<br>• faire prendre conscience aux élèves que l'insuffisance d'informations peut ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur ou ne pas lui donner une bonne image de ce qui est traité dans le texte (selon le but du projet) et ainsi compromettre le but visé.<br>- Si nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon la difficulté observée, par exemple:<br>• ajouter des thèmes secondaires pertinents;<br>• ajouter des informations pertinentes sur chaque thème secondaire: des faits, des sentiments, des opinions selon le cas;<br>• préciser les informations ou leur ajouter des détails pertinents: détailler des actions, des sentiments, des concepts nouveaux pour le lecteur;<br>• contextualiser de façon pertinente certaines informations, décrire les modalités et les circonstances des actions, des sentiments, des faits, etc. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes pauvres: (suite)<br>Projet: Un voyage sur la lune<br>Angèle viens avec moi sur la lune.<br>Josée | | |
| Quelques autres indices affectant la richesse des informations: | | |
| - Certaines ou plusieurs informations ou caractérisations données sont inexactes. | - Le thème à traiter est peu familier au scripteur.<br>- Ses sources d'informations étaient peu fiables ou comprenaient des informations contradictoires.<br>- Ces informations inexactes font partie de sa connaissance du réel.<br>- Le scripteur connaît l'information exacte mais veut induire son lecteur en erreur (ce qui est rare). | - Se rapporter aux indications générales sur l'importance de la préparation avant la réalisation d'un projet.<br>- Si l'inexactitude des informations données est due à un manque de connaissances, donner l'information exacte au scripteur et lui demander d'apporter les corrections nécessaires. (Si le projet a une portée réelle.) |
| - Les mots choisis sont peu appropriés ou non appropriés et ne contribuent pas à la richesse du texte étant donné le but du projet et le lecteur auquel il s'adresse. | - Le scripteur ne possède pas le vocabulaire approprié au sujet traité et qui contribuerait à la richesse du texte.<br>- Le scripteur n'a pas encore ce souci de choisir les mots en fonction du projet et de son lecteur.<br>- Le scripteur possède un riche vocabulaire sur le thème à traiter mais ne sait pas l'adapter au but du projet ou aux caractéristiques du lecteur. | - Permettre à l'élève de se familiariser avec le sujet à traiter, le but du projet et les caractéristiques du ou des lecteurs.<br>- À l'occasion, faire porter l'objectivation sur l'importance du choix des mots.<br>- Si nécessaire, faire modifier certains mots afin d'enrichir le texte. |
| - Certaines ou plusieurs informations sont redondantes et cette redondance n'est pas pertinente au projet. | - Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire ou n'a pas suivi le plan établi.<br>- Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a donc pas éliminé les informations redondantes. | - Porter ce fait à l'attention des scripteurs si l'occasion se présente.<br>- Leur demander de relire, si possible, leur texte et d'éliminer les informations redondantes. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Le texte comprend quelques ou plusieurs informations superflues, ce qui ne convient pas au projet poursuivi. | - Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a pas pu éliminer les informations superflues.<br>- Le scripteur a une mauvaise perception des besoins d'informations de son lecteur ou des connaissances qu'il partage avec lui. | - Amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur.<br>- Faire réfléchir les élèves, lorsque l'occasion se présente, sur le fait que l'absence des informations superflues ne nuit en rien à la compréhension du lecteur. |
| Projet: *La classe-neige*<br>...On a fait du patin sur une patinoire glacé ou sun un lac gelé. | | |
| - Le texte ne respecte pas l'espace rédactionnel lorsque c'est important pour l'atteinte du but du projet. | - Le scripteur n'a pas tenu compte de cet aspect dans le choix et l'organisation de ses informations.<br>- Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale de son texte avant d'écrire, ce qui lui aurait permis d'évaluer la longueur de son texte et le temps requis pour l'écrire. | - Informer les élèves avant la réalisation du projet, des limites rédactionnelles de ce projet, lorsque la situation l'exige.<br>Par exemple:<br>. écrire un article d'une page<br>- Lorsque le texte à écrire a une portée réelle et que le projet comporte des limites rédactionnelles, amener les élèves qui n'ont pas respecté ces limites à réajuster leur texte en fonction de celles-ci. Un nouveau choix d'informations doit alors s'effectuer. Les informations à enlever devront être celles qui sont les moins pertinentes. |
| - L'élève n'écrit rien ou écrit un seul mot. | - Il n'a pas compris le but du projet.<br>- Il n'est pas intéressé par ce projet.<br>- Il n'est pas capable d'écrire ce qu'il veut mais il est capable de verbaliser sa pensée.<br>- Il n'a pas suffisamment de connaissances sur le sujet et ne se sent pas prêt à écrire quelque chose sur le thème à traiter. | - Au cours du prochain projet, observer l'élève dès la mise en situation (sa compréhension et son intérêt pour le projet) et intervenir dès cette étape.<br>- Demander à l'élève de verbaliser sa pensée et d'essayer d'écrire ce qu'il peut. L'aider si nécessaire. Ce sera peut-être le début de l'idée que "ce qui se dit peut souvent s'écrire". |

## 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE

### ACTES ET TYPES D'INFORMATIONS À PRIVILÉGIER SELON LE BUT DU PROJET*

Légende: (3) très fréquents (2) fréquents (1) peu fréquents (0) absents

| BUT DU PROJET | ACTES | | | | | | | TYPES D'INFORMATIONS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Informer | | | Orienter | | | S'engager | | | |
| | Décrire (passé ou présent) | Annoncer, faire des hypothèses | Donner son accord ou son désaccord | Demander | Permettre Interdire | Conseiller | | Faits | Réalités imaginaires | Opinions et Sentiments |
| Projet I : Le vent magique<br>But : Imaginaire | 3 | 2 ou 0 | 0 | 0 ou 1** | 0 ou 1** | 0 ou 1** | 0 ou 1** | 0 | 3 | 2** |
| Projet II : Les robots<br>But : Expressif (opinion) | 1 ou 2 | 3 | 2 | 0 ou 1 | 0 ou 1 | 0 à 2 | 0 ou 1 | 2 | 0 | 3 |
| Projet III : La classe-neige<br>But : Informatif | 3 | 0 ou 1 | 0 ou 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 ou 1 |
| Projet IV : Un voyage sur la Lune<br>Buts : Surtout incitatif (inviter-convaincre) Informatif | 1 | 3 | 0 | 1 à 3 | 0 à 2 | 0 à 2 | 0 à 2 | 3 | 0 | 2 |

* Les paramètres spécifiques d'un projet peuvent avoir une influence sur le choix des actes et des types d'informations.

** Signifie que l'acte ou le type d'information marqué de deux astérisques peut être présent lorsqu'il s'agit d'une interaction entre les personnages d'une histoire imaginaire.

Tableau V

**5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 1er indice: La convenance des actes | | |
| 1. Tous les actes du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur a bien compris le but du projet et sait adapter les actes qu'il connaît au but et aux paramètres du projet. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Souligner la présence d'actes nouveaux et adaptés au projet afin d'amener les élèves à varier les actes posés.<br>- Si quelques actes sont peu appropriés, sans toutefois compromettre la réalisation du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant. |

Projet: *Le vent magique*

. Plein de choses ont poussé dans mon jardin... (Informer: décrire un fait passé)
. D'une minute à l'autre des pommes énormes ont poussé et un homme avec la tête en cadran est apparu. (Informer: décrire des faits passés)
. Peut-être que ce vent magique était venu ici pour nous rendre plus bon... (Informer: faire une hypothèse)
Pensez-vous que le jardin était enchanté? (Orienter le lecteur: demander)

Projet: *Les robots*

. Les robots sont des machines très intelligente. (Informer: rapporter un fait présent)
. Quand tout le monde aura son robot il n'y aura plus rien à faire. (Informer: annoncer un fait futur)
. Je ne crois pas que c'est une bonne chose de faire des robots. (Informer: donner son désaccord)

Projet: *La classe-neige*

. La première journée de classe-neige on a fait du ski et du patin. (Informer: rapporter un fait passé)
. On aimerait bien y retourner l'an prochain... (Informer: annoncer)

Projet: *Un voyage sur la lune*

. Sur la lune il y a plein de choses à voir... tu est si gentil... (Informer: décrire des faits présents)
. Nous resterons deux jours... nous verrons... nous ferons... (Informer: annoncer des faits futurs)
. Veux tu venir avec moi sur la lune... Donne-moi vite une réponse (Orienter)
. Si tu ne viens pas je ne te parlerai plus. (S'engager)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 2. La majorité des actes ne conviennent pas au projet<br><br>ou<br><br>plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur n'a pas compris le but de ce projet.<br>- Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet.<br>- Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des actes variés. | - De façon générale:<br>. amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir des actes appropriés;<br>. permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable.<br>- À l'occasion:<br>. faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème;<br>. faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des actes inappropriés;<br>. relever avec les élèves les actes inappropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation;<br>. aider les élèves à trouver les actes qu'il serait préférable d'accomplir dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire;<br>. amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout d'actes plus appropriés ou la modification et l'élimination d'actes inappropriés. |

Projet: *Le vent magique*

Un texte qui comprendrait des actes fréquents visant à orienter les actions ou les attitudes du lecteur ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

Projet: *Les robots*

Un texte qui comprendrait des actes très fréquents visant à informer sur des faits passés ou présents ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

Projet: *La classe-neige*

Un texte qui comporterait des actes fréquents visant à informer sur des événements à venir ou à orienter l'action du lecteur ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

. Aimerais-tu allé en classe-neige? (Orienter: demander)
. Pour aller en classe-neige tu devrais faire une demande... (Orienter: conseiller)
. Si tu vas en classe-neige tu feras plusieurs activités comme... (Informer: annoncer des faits futurs)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | |

Projet: *Un voyage sur la lune*

Un texte qui comporterait des actes fréquents visant à informer sur des événements passés, à la manière d'un reportage, ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

- J'ai invité un ami à aller sur la lune. Il n'a pas voulu... (Informer: rapporter des faits passés)

Dans ce projet, l'aspect important concerne surtout la variété des actes à poser.

| | | |
|---|---|---|
| | | |
| 2e indice: La convenance des types d'informations | | |
| 1. Tous les types d'informations du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur a bien compris le but du projet et sait adapter les types d'informations qu'il connaît au but et aux paramètres du projet. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Souligner les types d'informations nouveaux et appropriés pour réaliser le projet.<br>- Si quelques types d'informations sont peu appropriés, sans toutefois compromettre le but du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant. |

Projet: *Le vent magique*

- Un vent magique soufflait et faisait sortir des objets magiques de la terre. (Réalité imaginaire)
- Un vent très fort soufflait sur mon jardin. (Fait vu ici comme réalité imaginaire)
- Le petit garçon était très heureux de voir les belles choses. (Sentiment vécu par un personnage)

Projet: *Les robots*

- J'aimerais bien avoir un robot. (Sentiment)
- Les savants ne devraient pas en faire. (Opinion)
- Ils pourraient faire mon message et mes devoirs. (Opinion)
- Je sais qu'au Japon on en fabrique déjà. (Fait)

Projet: *La classe-neige*

- Les élèves de ma classe ont fait plusieurs activités: du patin... (Faits)
- On a eu bien du plaisir et on aimerait y retourner. (Opinion et sentiment)

| | | |
|---|---|---|
| | | |

Tableau V (suite)

5e CRITERE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | |

Projet: *Un voyage sur la Lune*

. J'aimerais beaucoup que tu viennes avec moi sur la lune. (Sentiment)
. Nous partirons le 13 avril à 7 heures le matin. (Fait)
. Nous flotterons dans l'espace et nous parlerons aux créatures de l'espace. (Réalités imaginaires vues ici comme des faits)

| | | |
|---|---|---|
| 2. La majorité des types d'informations du texte ne conviennent pas au projet<br><br>ou<br><br>plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur n'a pas compris le but du projet.<br>- Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet.<br>- Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des types d'informations variés.<br>- Le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: fait et opinion sur ce fait). | - De façon générale:<br>. amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir les types d'informations appropriés;<br>. permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable.<br>- À l'occasion:<br>. faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème;<br>. faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des types d'informations inappropriés;<br>. relever avec les élèves, les types d'informations non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation;<br>. aider les élèves à trouver les types d'informations qu'il serait préférable d'utiliser dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire;<br>. amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout de types d'informations plus appropriés, ou la modification et l'élimination de types d'informations inappropriés;<br>. faire observer, si nécessaire, les différences entre les types d'informations qui causent des problèmes aux élèves. |

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | |

Projet: *Le vent magique*

Il est très rare que les types d'informations des textes de ce projet soient inappropriés.

Projet: *Les robots*

Les textes qui comportent des réalités imaginaires (peu probable) conviennent peu au projet.
. Les robots pourraient marcher sur les nuages... (Réalité imaginaire)

Projet: *La classe-neige*

Les textes qui comportent des réalités imaginaires ou des opinions et des sentiments, conviennent peu au projet.
. Les petits élèves étaient bien content car la fée des neiges avait envoyé beaucoup de neige.

Projet: *Un voyage sur la Lune*

Les textes qui comportent des réalités imaginaires (peu probable) à la manière d'une histoire ne conviennent pas au projet.
. Un homme décida d'aller voir la lune mais il n'avait pas de fusée et il a volé seul jusqu'au ciel.

## *3.* Partie de l'élève

# LE VENT MAGIQUE

## Partie de l'élève

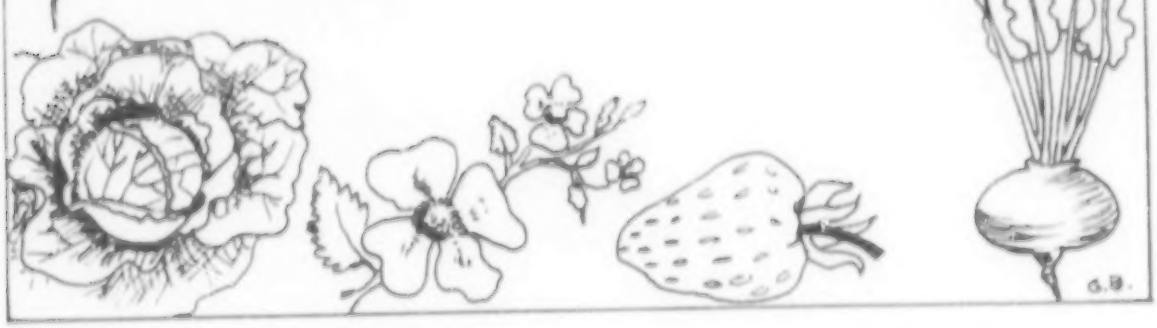
Écriture
Classe de 3e

# LE VENT MAGIQUE
## TON PROJET

Je te propose d'écrire une histoire.

Imagine qu'un beau matin de printemps, un vent spécial a soufflé sur ton jardin. Ce vent avait un pouvoir magique, celui de faire pousser des choses extraordinaires dans les jardins.

Raconte l'histoire de ce vent magique et des choses extraordinaires qu'il a fait pousser dans ton jardin.



# LES ROBOTS, POUR QUI, POURQUOI, COMMENT ?

## Partie de l'élève

Écriture
Classe de 3e

Les jeunes et les sciences, no 4

# LE SONDAGE DE LA SEMAINE

**par Émilie Beaulac**

**LES ROBOTS**
**POUR QUI,**
**POUR QUOI,**
**COMMENT?**

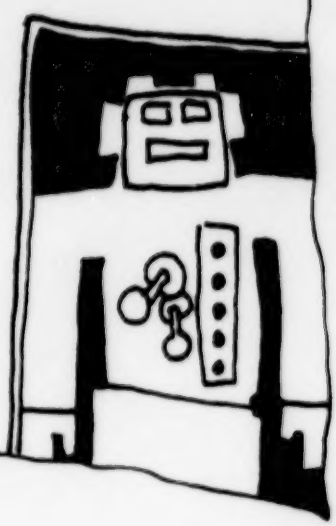
Nous sommes déjà entourés de plusieurs appareils électriques et électroniques. Ces appareils facilitent le travail que nous avons à faire. Certains sont même conçus pour nous amuser. Vous en connaissez sans doute.

Maintenant les femmes et les hommes de science se lancent dans la fabrication de robots! C'est pourquoi je profite de cette rubrique pour faire un sondage sur l'utilisation que vous souhaiteriez faire des robots. **Je veux connaître vos désirs et vos opinions concernant les sujets suivants:**

- **À quoi et à qui pourraient servir les robots: à la maison, à l'école, dans les loisirs, au travail et ailleurs?**

- **Croyez-vous qu'il y a vraiment des avantages à l'utilisation des robots? À votre avis quels sont ces avantages?**

- **Voyez-vous des inconvénients ou des désavantages à l'utilisation des robots? À votre avis quels sont ces inconvénients?**



**Écrivez-moi une lettre où vous me donnerez votre opinion.** Vous pouvez traiter ces points dans l'ordre que vous préférez. L'important est que je connaisse votre opinion sur l'utilité, les avantages et les inconvénients des robots!

Je vais lire toutes les lettres que je recevrai. J'en choisirai quelques-unes qui paraîtront dans le prochain numéro de ce journal. J'écrirai aussi un article où je rapporterai les différentes opinions que vous m'enverrez. J'espère que cette démarche aidera les savants qui fabriqueront ces robots!

# LA CLASSE-NEIGE

## Partie de l'élève

Écriture
Classe de 3e

# LA CLASSE-NEIGE
## TON PROJET

**Tu es allé en classe-neige avec les élèves de ta classe.**
Votre voyage a duré quelques jours.

De retour à l'école, **on t'a demandé d'écrire un reportage sur les événements qui ont eu lieu au cours de cette classe-neige.**
Ce reportage paraîtra dans le prochain numéro du journal de l'école.

Par chance, un élève de ta classe a pris trois photos à différents moments de votre voyage. Ces photos se trouvent à la page 2.
Observe-les bien.

Écris le texte de ton reportage en t'aidant de ces trois photos.

ONITEUR
ECOLE
STE-M

# UN VOYAGE SUR LA LUNE

## Partie de l'élève

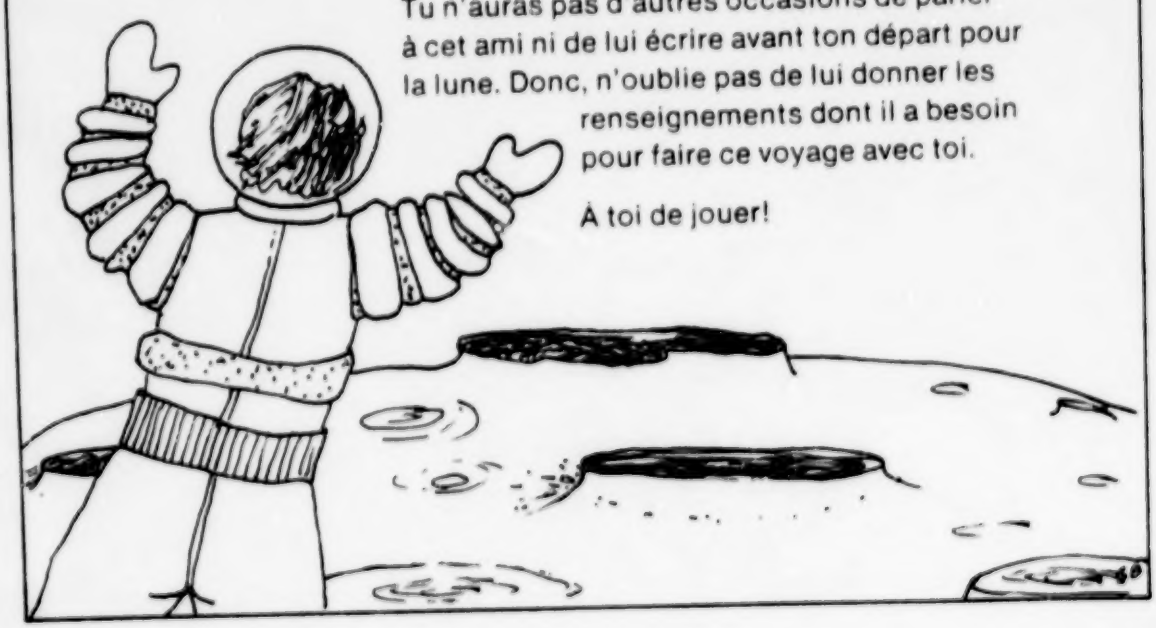
**Écriture**
**Classe de 3e**

# UN VOYAGE SUR LA LUNE
## TON PROJET

Quand tu désires quelque chose très fort, es-tu capable de trouver les moyens de l'obtenir?
Je te donne ici l'occasion de le faire.

**Imagine que tu organises un voyage sur la lune** et que tu veux absolument amener un de tes amis faire ce voyage.

Tu décides alors d'envoyer une lettre à cet ami pour l'inviter à faire ce voyage et le convaincre d'accepter.



Tu n'auras pas d'autres occasions de parler à cet ami ni de lui écrire avant ton départ pour la lune. Donc, n'oublie pas de lui donner les renseignements dont il a besoin pour faire ce voyage avec toi.

À toi de jouer!

# TROISIÈME PARTIE: ORAL

# I. INTRODUCTION

## 1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE?

"Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire: c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel."

Programme d'études, Primaire, mai 1979, page 16.

Il semble utile de rappeler au début de ce guide consacré à l'évaluation de l'oral, son statut particulier en regard des autres volets linguistiques. Il n'y a pas d'objectif minimal terminal annuel en langue orale. L'impératif, s'il en est un, est adressé ici à l'enseignant qui se doit de faire vivre aux élèves des activités variées de communication orale, de manière à favoriser le développement de leur habileté.

Les élèves d'un âge donné ont vécu des expériences très diversifiées de la communication orale, tant avant leur entrée à l'école qu'à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci pendant l'année scolaire. Cette affirmation est vraie pour d'autres apprentissages mais elle l'est davantage en communication orale. Dès lors, il est très difficile de fixer pour tous les élèves d'une même classe, un seuil unique de performance; non seulement cela est difficile, mais cela risquerait, si on le faisait, de nous éloigner de l'objectif qui est de favoriser l'accroissement de l'habileté.

En ce qui concerne l'évaluation pédagogique, il faut tirer de cet énoncé deux conséquences. La première est la nécessité d'observer les élèves avec précision pour planifier des interventions diversifiées, propres à favoriser le développement de l'habileté de chacun. L'enseignant sait déjà, parfois sans avoir explicité ses critères, que tel élève est très habile à communiquer ses émotions, que tel autre a développé l'art de divertir et qu'enfin tel autre n'arrive pas à transmettre des informations claires. L'essentiel en évaluation est de préciser les critères pour être en mesure de déterminer les acquis et les besoins de chacun et pour l'aider à vaincre ses difficultés tout en prenant appui sur ses réussites.

La seconde conséquence est l'impossibilité de communiquer les résultats d'une manière quantitative uniforme. Les résultats devront plutôt décrire d'une manière qualitative la performance de l'élève, pour permettre à ceux qui les lisent d'apprécier le progrès d'une étape à l'autre. Les résultats devraient aussi rendre compte des forces et des faiblesses de l'élève en communication orale plutôt que de le comparer aux autres élèves.

## 1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL?

Nous proposons dans ce guide une démarche pour évaluer l'habileté à communiquer oralement. Elle respecte l'esprit et les exigences du programme et apporte à la pratique de l'oral en classe la rigueur nécessaire pour qu'il y ait réellement apprentissage. Cette démarche comprend trois étapes: la mesure (observation), le jugement (évaluation) et la décision (intervention). L'observation des élèves en situation de communication orale permet de relever les faits qui décrivent leurs stratégies; en examinant les faits, il est possible soit de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies en les confrontant aux exigences de la situation, soit d'apprécier les progrès accomplis au cours de plusieurs situations. Enfin, mieux éclairé sur la performance et les progrès de ses élèves, l'enseignant peut planifier des interventions susceptibles d'accroître l'habileté de chacun.

## 1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, nous proposons dans ce guide, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et sur la manière de porter un jugement et d'autre part, des instruments qui guideront l'enseignant dans l'observation systématique de ses élèves. Deux types d'instruments sont proposés:

- un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation;
- huit grilles d'observation.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitres traitent des trois étapes de la démarche d'évaluation alors que le cinquième chapitre contient les instruments proposés.

## 2. OBSERVER LES FAITS

### 2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

En oral, comme d'ailleurs dans les autres volets du programme de français, la manière privilégiée d'observer le développement de l'habileté est de placer les élèves en situation de communiquer. Et pour répondre aux exigences du programme, les situations d'évaluation, tout comme les situations d'apprentissage, doivent être variées quant aux intentions, aux thèmes, aux interlocuteurs et aux caractéristiques du contexte de communication.

#### 2.1.1 Dans quelles situations observer?

Tout enseignant connaît le cauchemar qui règne avant la remise des bulletins: trouver un thème d'exposé oral et faire passer tout le monde "en avant", en essayant que tout cela garde un petit côté naturel et consenti...!

Pourtant, on a l'impression de faire de l'oral en classe: lors des conversations du matin, au moment des discussions collectives sur l'organisation du temps, quand les élèves répondent aux demandes d'information, etc. Mais lorsque le bulletin approche, on se sent contraint d'uniformiser les thèmes et les formats par souci d'équité. Est-ce vraiment plus juste ainsi? Le premier "à passer" a-t-il les mêmes chances que le dernier? L'élève X, en situation d'exposé devant tout le groupe, n'a-t-il pas plus d'avance que l'élève Y, plus timide, mais dont les propos en petit groupe sont fort appréciés?

Dans la foulée de ces constatations, nous croyons justifié de proposer que l'oral, contrairement aux autres volets du programme, ne soit pas nécessairement évalué sur le même thème, au même moment, ni forcément dans le même contexte pour tous les élèves. Au cours d'une période ou d'une étape, l'enseignant peut observer différents types de production langagière. Certains élèves pourraient être observés lors d'échanges du type "cercle magique", d'autres, lors de la présentation de travaux, d'autres, au cours de débats en atelier, etc. Il s'agira pour l'enseignant de conserver le résultat de ses observations, qui a été observé, sur quoi et dans quel type de situation, et de voir à ce qu'à l'intérieur d'une année, tous les élèves aient eu l'occasion de vivre le plus grand nombre de situations différentes possible. Le tableau présenté au cinquième chapitre peut aider à conserver ces renseignements.

Est-ce dire qu'il n'y aura plus d'oral qu'à l'intérieur des autres activités de la classe ou des autres matières au programme, qu'au gré des situations spontanées qui justifient l'expression d'émotions ou l'échange d'informations? Bien sûr que non! Cela signifie tout simplement qu'on peut profiter des occasions qui surviennent normalement dans le cours des activités de la classe pour accroître l'habileté à communiquer et pour observer la performance des élèves, autant que des activités consacrées spécifiquement à l'oral. Ces périodes d'oral pourraient servir tant à la production de discours (simulation, jeux de rôle, saynètes, échanges d'informations) qu'à des discussions sur la spécificité de l'oral. Autrement dit, on se sert de l'oral tout au long de la journée en classe et dans une grande variété de buts. Ces différents moments pourraient convenir à des observations systématiques. Le temps consacré à l'oral pourrait aussi être réservé pour parler de l'oral, de ses contraintes et de ses exigences, pour observer un adulte qui parle à la radio ou à la télévision, pour écouter un enregistrement d'un enfant d'une autre région ou d'un autre pays; on pourrait en profiter pour faire le point sur les objectivations faites, dégager ce qui semble convenir davantage à tel type de discours, bref, dégager des connaissances spécifiques à l'oral.

#### 2.1.2 Connaître la situation d'évaluation

Beaucoup d'occasions surviennent dans la vie de la classe et de l'école qui permettent aux élèves d'accroître leur habileté à communiquer oralement; l'enseignant peut choisir parmi ces situations celles où il pourra le plus aisément observer ses élèves. Pour être en mesure d'observer et de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies utilisées par ses élèves, l'enseignant devra connaître les composantes de la situation d'évaluation, qu'elle soit spontanée ou planifiée. Ces composantes sont: l'intention et le thème, l'interlocuteur et le contexte ou les caractéristiques de la situation.

Voici quelques questions qui peuvent aider à décrire la situation de communication:

l'intention et le thème:

. quelle est l'intention du locuteur?
  veut-il exprimer une émotion? une opinion?
  informer? convaincre? donner des conseils?
  donner des instructions? satisfaire un besoin d'imaginaire?

. de quoi parle-t-il?
  s'agit-il d'un sujet abstrait ou concret?
  simple ou complexe?
  familier ou nouveau pour lui?

l'interlocuteur:

. de quelles informations a-t-il besoin?
  que connaît-il du sujet traité et qu'a-t-il besoin d'en savoir?
  le sujet lui est-il familier?

. quel est son âge?

. quelle est sa compétence linguistique?

. est-il connu du locuteur? lui est-il familier?

. joue-t-il un rôle particulier dans le vécu du locuteur?

le contexte de communication:

. la communication se situe-t-elle dans le cadre ordinaire ou habituel de la classe ou dans un contexte particulier?

. la communication est-elle spontanée ou planifiée?

. de combien de temps dispose le locuteur?

. à quel moment se situe la communication?

. dans quel lieu?

. combien y a-t-il d'interlocuteurs?

. la situation permet-elle aux interlocuteurs de donner du "feed-back" (rétroaction)?

. le locuteur et l'interlocuteur peuvent-ils se voir?

. y a-t-il des règles qui régissent ce type de communication? sont-elles connues des interlocuteurs?

. le locuteur peut-il utiliser un support visuel ou auditif: tableau, illustration, musique, bande sonore, etc.?

Le programme de communication orale est axé autour de ces trois ensembles de composantes. Tout locuteur, bien sûr, tient compte dans une certaine mesure de ces facteurs, quel que soit son âge. Cependant, pour structurer l'apprentissage, le programme propose de faire des interventions sur un aspect particulier: en 1re et 2e année, les interventions porteront davantage sur l'intention, en 3e et 4e, sur l'adaptation du discours aux besoins et aux caractéristiques de l'interlocuteur et en 5e et 6e, sur l'adaptation du discours aux exigences et aux contraintes de la situation de communication. Cela ne dispense pas l'enseignant de décrire l'ensemble des composantes de la situation puisqu'il y a interaction entre celles-ci et que le locuteur lui, vit une situation totale.

## 2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION

La langue orale ne laisse pas de traces comme la langue écrite; elle ne permet pas de retour en arrière, d'arrêt ou de pause qui en faciliteraient l'observation. L'enseignant qui observe plusieurs élèves risque de manquer du recul nécessaire, de porter des jugements comparatifs, d'être plus tolérant ou plus sévère selon le moment et les conditions dans lesquelles chaque communication a lieu. Pour être rigoureuse, l'observation doit permettre la collecte du plus grand nombre possible de faits pertinents. Il est difficile d'observer et de consigner les faits au fur et à mesure que se déroule la communication sans l'aide d'instruments.

### 2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation

On peut penser à deux moyens différents. Le premier, le magnétophone, permet de garder une trace fidèle du discours produit par un locuteur et de l'analyser à un autre moment. Cependant, l'utilisation du magnétophone présente des problèmes: elle requiert beaucoup de temps, elle risque de gêner les élèves et enfin, elle modifie les caractéristiques de la situation et conséquemment le discours des élèves.

L'autre instrument est la grille d'observation, qui semble s'adapter davantage aux particularités des différentes situations de classe. Une grille d'observation comprend, d'une part, l'aspect ou les aspects qu'on veut observer et d'autre part, pour chaque aspect, une liste de comportements prévisibles. Ces comportements sont des indices qui renseignent sur les stratégies des élèves en situation de communication orale. Par exemple, si on veut savoir si un discours est adapté à l'interlocuteur, on peut observer des indices tels: le discours contient-il les informations attendues par l'interlocuteur? la langue utilisée (vocabulaire et structure des phrases) lui est-elle accessible? le ton convient-il à l'âge de l'interlocuteur? le rythme et le débit lui permettent-ils de repérer aisément l'information? etc. La grille d'observation devrait contenir une liste de comportements qu'on peut raisonnablement attendre dans une situation ou dans un ensemble de situations; l'observateur n'a qu'à indiquer quels comportements il observe et à y inscrire occasionnellement quelques remarques.

### 2.2.2 S'entraîner à l'observation

Cependant, l'observation au moyen d'une grille nécessite un minimum d'entraînement et elle restera toujours difficile en classe puisque l'enseignant n'est pas seulement observateur; il est aussi animateur et il participe parfois à la communication comme locuteur ou interlocuteur. Il est possible quand même de s'entraîner à l'observation systématique en visionnant des vidéos, ce qui a comme avantage de permettre les retours en arrière et les arrêts pour se familiariser plus lentement avec les catégories utilisées dans la grille. En classe, l'enseignant peut s'habituer à l'observation en utilisant d'abord qu'une partie de la grille et en y ajoutant progressivement d'autres parties.

Une manière pratique de s'entraîner consiste à sélectionner au préalable les élèves qu'on veut observer, à prévoir dans quelle(s) situation(s) on se propose de le faire, puis, après avoir choisi sur quel(s) aspect(s) on veut faire porter l'observation, à se familiariser avec les éléments de la grille qui ont trait à cet ou à ces aspect(s). On peut alors observer et relever au fur et à mesure les faits ou, si le temps et les conditions ne le permettent pas, noter ces faits à un autre moment.

Par exemple, une enseignante de 2e année veut observer comment ses élèves donnent des instructions; elle les place en équipes après avoir demandé à un élève par équipe d'apporter un jeu que les autres ne connaissent pas. Cet élève devra expliquer son jeu à ses équipiers de manière à ce qu'ils puissent jouer avec lui. Elle choisit quatre élèves qu'elle observera de façon particulière; elle se familiarise avec les parties 1, 2, 6 et 8 de la grille 4 et peut observer comment ils font connaître le but du jeu, comment ils explicitent les actions à faire pour jouer, quel vocabulaire ils utilisent et quels gestes ils font pour se faire comprendre. Dans cette situation, l'enseignante pourra choisir de ne pas intervenir comme interlocutrice ou pour aider le locuteur puisque les questions des équipiers aideront sûrement cette dernière à clarifier ses informations: elle peut alors concentrer son attention sur l'observation et y inscrire au fur et à mesure les faits observés. Elle peut même au besoin s'informer auprès des interlocuteurs pour savoir si le locuteur a donné quelques exemples, s'il a annoncé le but du jeu ou s'il a fait des démonstrations, au cas où certains faits lui auraient échappé.

### 2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation

À mesure que les élèves deviennent plus habiles à communiquer et surtout à objectiver, on peut les impliquer dans l'observation, soit en les familiarisant avec une ou des parties d'une grille, soit en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ceci devient possible à partir surtout de la 3e année. Deux règles alors s'imposent si on veut garder à la situation son caractère naturel.

1. On pratique déjà fréquemment l'évaluation par les pairs en communication orale. On le fait parfois d'un point de vue normatif ou en demandant aux élèves de porter un jugement sur la performance d'un des leurs. Dans une perspective comme celle préconisée dans ce guide, il est souhaitable de familiariser les élèves avec l'observation de faits pour être en mesure ensuite de porter un jugement éclairé. L'évaluation fait alors partie de l'objectivation; elle sert à rendre le locuteur plus conscient de ses stratégies en lui faisant observer comment il s'y prend pour atteindre son but ou pour s'adapter à son interlocuteur. Sur la base des faits observés, les interlocuteurs peuvent aider le

locuteur à évaluer si sa stratégie convenait dans la situation et comment elle pourrait être améliorée.

2. Dans les situations où les interlocuteurs doivent interagir avec le locuteur, tous les interlocuteurs ne peuvent être observateurs. Dans une discussion en équipe, par exemple, on pourra nommer un ou deux observateurs alors que les autres membres de l'équipe se concentreront sur la discussion. Si tous étaient observateurs, ils risqueraient de perdre de vue le but de la discussion et cela pourrait en perturber le déroulement. Même dans une situation d'exposé, il est préférable de ne nommer que quelques observateurs qui ont comme tâche d'observer, par exemple, les gestes ou la manière d'organiser les informations. Sinon, au moment de poser des questions ou de donner du "feed-back" sur le sujet de l'exposé, les interlocuteurs qui auraient observé seraient incapables de le faire puisqu'ils auraient concentré leur attention sur la manière de dire plutôt que sur le sujet de l'exposé.

En résumé, avant de porter un jugement et d'apprécier le degré de maîtrise de la communication orale, il est nécessaire d'observer systématiquement les faits.

On peut observer les faits tant dans les situations spontanées que dans des situations planifiées à condition de bien connaître les composantes de la situation; ces composantes sont l'intention et le thème, l'interlocuteur et les exigences de la situation de communication.

On peut observer un seul aspect ou plusieurs aspects selon l'habileté de l'observateur à utiliser des grilles et selon le but poursuivi lors de l'évaluation formative. Les élèves peuvent aussi être observateurs à condition qu'ils cherchent d'abord des faits et qu'ils ne soient pas impliqués comme interlocuteurs dans la communication.

## 3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

L'observation au moyen de grilles permet de recueillir des faits; c'est une étape nécessaire et fondamentale de la démarche d'évaluation formative, mais ça n'est que la première étape. La suivante est tout aussi importante: c'est celle où l'observateur s'appuie sur les faits observés pour porter un jugement. Il peut s'y prendre de différentes manières; en voici trois qui conduisent à informer sur l'habileté à communiquer oralement et à prévoir les interventions souhaitables en classe. La première consiste à formuler un jugement global, la deuxième est plus détaillée et consiste à porter un jugement sur plusieurs aspects de la communication alors que la troisième manière vise à apprécier le progrès accompli par l'élève au cours de deux ou plusieurs situations.

### 3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL

L'observateur se sert de l'une ou l'autre des grilles proposées au cinquième chapitre et y inscrit par un crochet ce que le locuteur fait, tant du point de vue du choix de l'information que de la manière de dire. Puis, se référant à la description de la situation qu'il aura pris soin de faire préalablement, il peut porter un jugement global en répondant à la question: le discours produit convenait-il à la situation?

On peut donner une appréciation selon différentes échelles dont voici deux exemples:

1. le discours convenait très bien,
2. le discours convenait assez bien (le locuteur a éprouvé quelques difficultés),
3. le discours convenait peu (le locuteur a éprouvé une grande difficulté).

L'échelle suivante est plus détaillée: dans cette situation, le locuteur a réussi:

1. très facilement,
2. assez bien et seul,
3. assez bien avec de l'aide,
4. difficilement et seul,
5. difficilement et avec de l'aide,
6. n'a pas réussi.

Pour illustrer comment on peut formuler un jugement global à partir de faits observés, voici deux exemples tirés d'une même situation de communication.

La situation: en 4e année, au début de l'année, une enseignante veut confier des responsabilités à ses élèves. Elle inscrit au tableau les tâches à faire: allumer et éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, entretenir le poisson rouge, soigner les plantes, nettoyer les tableaux, ranger le vestiaire, etc. L'enseignante propose que chaque élève choisisse une tâche et tente de la convaincre de lui confier cette responsabilité. Elle s'entoure d'un comité de sélection composé de cinq élèves qui l'aideront dans le choix des élèves.

Description de la situation

intention : convaincre en vue d'obtenir la responsabilité d'une tâche;

thème : une tâche reliée à l'organisation de la classe; les tâches proposées ont été décrites et sont connues des élèves;

interlocuteurs : l'enseignante et un comité de cinq élèves; ces élèves sont des pairs; ils jouent, dans cette situation, un rôle de juges;

contexte : le locuteur dispose de deux minutes; il a eu le temps de se préparer; les membres du comité sont placés dans la première rangée; ils peuvent questionner le locuteur; l'enseignante est aussi placée dans la première rangée; les autres élèves observent et ne peuvent pas intervenir.

Faits observés (mesure) au cours du discours de Frédéric en utilisant les grilles 4 et 6:

- il annonce qu'il veut s'occuper du poisson rouge (gr. 4, 1.1),
- il dit ce qu'il ferait pour s'acquitter de sa tâche: entretien de l'aquarium, alimentation (gr. 4, 2.3),
- il réfère à son expérience puisqu'il a un aquarium chez lui et qu'il s'en occupe régulièrement (gr. 4, 3.2),
- il souligne son intérêt pour les animaux et son assiduité en classe (gr. 4, 3.1).

- il utilise un vocabulaire précis pour décrire comment il prendrait soin du poisson (gr. 4, 6.3),
- il fait des gestes pour montrer comment il ferait (gr. 4, 8.1),
- au début, il réfère aux tâches affichées (gr. 6, 1.2),
- il regarde l'enseignante et les membres du comité (gr. 6, 8.2),
- il supplie le comité de le nommer responsable (gr. 6, 3.3),
- il demande aux membres du comité s'ils ont des questions (gr. 6, 3.4),
- à la fin, quand il supplie le comité, son ton est un peu emphatique (gr. 6, 10.2),
- il utilise le vous quand il s'adresse au comité (gr. 6, 5.2).

Jugement

L'enseignante et le comité soulignent à Frédéric qu'il a bien expliqué comment il faut faire pour entretenir l'aquarium et le poisson. Frédéric a choisi une stratégie qui convient à la situation et sa manière était convaincante.

L'enseignante et les observateurs jugent qu'il a très bien réussi sa communication.

Faits observés (mesure) au cours du discours d'Olivier en utilisant les mêmes grilles:

- il annonce qu'il veut s'occuper des fenêtres (gr. 4, 1.1),
- il s'engage à bien s'acquitter de sa tâche (gr. 4, 3.5),
- il insiste en s'appuyant sur le fait qu'on le connaît bien (gr. 4, 4.2),
- il utilise des mots qui montrent son intention de convaincre (gr. 4, 6.1),
- il met beaucoup d'insistance dans sa mimique (gr. 4, 7.1) et dans ses gestes (gr. 4, 8.2),
- son intonation est insistante (gr. 4, 9.2),
- il réfère au fait qu'il est estimé dans la classe (gr. 6, 2.3)
- son regard est dirigé autant vers les membres du comité que vers les observateurs (gr. 6, 8.3),
- son ton est très familier (gr. 6, 10.1).

Jugement

Le comité souligne qu'Olivier avait un ton, des gestes et un regard très convaincants; il aurait aimé qu'il ait des arguments ou qu'il fournisse des preuves pour appuyer sa demande.

On décide de lui accorder 2 (réussit assez bien et seul) mais que la prochaine fois, il devrait apporter plus de preuves. Les observateurs ont apprécié qu'Olivier les regarde mais ont jugé que dans la situation, il convenait de regarder davantage les membres du comité.

## 3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT

Cela se fait au cours de l'observation et suppose une plus grande habileté de la part de l'observateur. Il s'agit de porter un jugement sur chacun des faits observés en se référant à la première colonne de la grille utilisée: comment le locuteur a-t-il annoncé son sujet? comment l'a-t-il explicité? comment a-t-il conclu? le vocabulaire convenait-il? etc. L'enseignant note donc ce que fait le locuteur et comment (avec quelle aisance) il le fait. Il peut choisir un ou quelques faits ou l'ensemble des faits selon le but qu'il se fixe en évaluant. Et il peut utiliser des échelles semblables à celles décrites précédemment. Dans le cas où l'enseignant choisit d'observer un seul aspect au cours d'une activité de communication, il veillera à faire plusieurs observations au cours d'une étape, s'il veut porter un jugement plus complet à la fin de l'étape. En effet, il ne serait pas juste de porter un jugement sur l'habileté à communiquer si on n'a observé que le vocabulaire ou que les gestes, par exemple.

Dans le cas où on évalue plusieurs aspects ou l'ensemble des aspects de la communication, il est important que le jugement soit fondé sur la pertinence des faits dans la situation. Autrement dit, pour formuler un jugement sur chaque aspect, on doit se demander si ce que le locuteur a fait convenait à la situation. Il n'y a pas qu'une manière de convaincre ou d'exprimer une émotion; chaque locuteur choisit une manière selon la perception qu'il a de la situation. Ce qu'il s'agit d'évaluer c'est l'à-propos de son choix et non pas s'il a fait ce qu'on croit être la manière de faire. Chaque stratégie est particulière et

constituée d'un ensemble varié de faits; dans cette deuxième manière de juger, on regarde chacun des faits ou chacun des éléments d'une stratégie pour en dégager les points forts et les points faibles. Ce procédé a l'avantage d'informer avec plus de précision et de cerner davantage les interventions à faire.

Voici un exemple qui illustre ce procédé:

Des élèves de 2e année sont répartis en équipes de quatre; chacun doit communiquer aux autres une expérience où il a eu très peur.

Description de la situation

intention : exprimer une émotion en décrivant une expérience;

thème : un fait vécu qui évoque la peur;

interlocuteurs: trois compagnons du même âge;

contexte : l'échange se fait à la suite de la lecture d'un récit; les équipes sont formées par affinité; l'échange doit durer une dizaine de minutes; l'enseignante circule mais n'intervient pas.

Faits observés (mesure) au cours de la communication de Mélanie en utilisant la grille 1:

| | | |
|---|---|---|
| 1. faire connaître son émotion | 1.1 en la nommant | 1. "une fois, en camping, j'ai eu beaucoup peur" |
| | 1.2 en réagissant au propos d'un autre | |
| 2. l'expliciter | 2.1 en décrivant les faits qui la suscitent | 1. "j'ai entendu un gros bruit à l'extérieur de la tente" |
| | 2.2 en décrivant les circonstances | 4. "ma mère s'est levée" |
| | 2.3 en décrivant ce qu'il ressent | |
| 3. la justifier | 3.1 en référant à une expérience antérieure | |
| | 3.2 en référant à ses valeurs | |
| | 3.3 en décrivant ses réactions | 2. "je pleurais et je disais maman" |
| | 3.4 en anticipant des conséquences possibles | |
| 4. conclure | 4.1 en atténuant ou en insistant | |
| | 4.2 en portant un jugement | |
| | 4.3 en anticipant une autre expérience semblable | 2. "je n'aime plus aller en camping" |
| 5. organiser son propos | 5.1 selon un ordre affectif | 2. |
| | 5.2 selon un ordre chronologique | |
| 6. utiliser un vocabulaire approprié | 6.1 en employant des mots qui réfèrent à des émotions | 4. |
| | 6.2 en employant des mots imagés | |
| 7. faire des mimiques | 7.1 en rapport avec ce qu'il éprouve | 4. |
| | 7.2 qui ajoutent de l'emphase | |
| 8. faire des gestes | 8.1 en rapport avec son propos | 2. |
| | 8.2 qui ajoutent de l'emphase | |
| 9. avoir une intonation | 9.1 neutre | 4. |
| | 9.2 emphatique | |

Jugement

Le propos de Mélanie était très bref. Elle dit ce qui a occasionné sa frayeur mais sans décrire les circonstances, ce qui ne permet pas aux autres de savoir pourquoi elle a eu peur: était-ce la nuit? à quoi ressemblait ce bruit? a-t-elle pleuré longtemps? que lui a dit sa mère? Elle ne parle pas beaucoup de ses réactions bien qu'elle ait choisi ce moyen pour justifier sa peur. Pour conclure, elle dit qu'elle n'aime plus le camping sans préciser si

elle craint le bruit la nuit en camping ou si c'est l'expérience totale du camping qu'elle n'a pas aimée. Le vocabulaire, le ton et la mimique sont plutôt neutres, comme si elle racontait un fait divers: les interlocuteurs ne peuvent se représenter l'intensité de sa peur.

### 3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE

Dans ce cas, avant de porter un jugement sur le progrès réalisé par un élève, l'enseignant doit procéder à plusieurs observations dans des situations semblables. Ce type d'évaluation se fait en général à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une année scolaire.

Par exemple, un enseignant a fait préparer des saynètes à plusieurs reprises par ses élèves. Il observe pour un groupe d'élèves que le choix de l'information est plutôt faible et que ces élèves n'utilisent pas beaucoup les moyens dont ils disposent pour créer un climat: ton de la voix, débit, gestes, mimiques, effets sonores, costumes. L'objectivation après un premier essai amène les élèves à la conclusion qu'ils doivent consacrer plus de temps à la préparation du scénario pour que la saynète soit plus riche et plus originale. Lors d'un deuxième essai, l'enseignant observe que le scénario est plus riche alors que le climat laisse encore à désirer; par ailleurs, l'organisation est plutôt faible: les quelques épisodes joués lors du premier essai étaient assez bien découpés alors que dans le deuxième essai, le scénario étant plus complexe, les élèves n'ont pas réussi aussi bien à faire ressortir le fil conducteur, la suite des événements. Il semble au premier abord y avoir recul. Mais c'est un recul temporaire, puisque les élèves, en train de développer leur habileté à monter des saynètes, ont mobilisé leur travail autour du scénario, négligeant de ce fait l'organisation et le climat. Au troisième essai, le scénario demeure riche et le climat est nettement amélioré: ils amplifient les gestes et les font plus lentement, les mimiques sont plus en rapport avec les sentiments éprouvés et ils ont utilisé un disque pour amorcer la saynète. Il y a net progrès mais la structure du récit reste encore mêlée: trop d'événements surviennent sans qu'on sache lesquels sont les plus importants. Ce n'est qu'au cinquième essai que la saynète est jugée satisfaisante. Au cours des différents essais, toujours sur des saynètes nouvelles, les élèves ont développé peu à peu leur habileté. À la fin de ce travail, l'enseignant fait le bilan de ses observations et juge qu'il y a eu progrès marqué.

Cette manière d'évaluer tient compte davantage du processus d'apprentissage. L'enseignant fait régulièrement des observations pour aider les élèves au moment des différentes objectivations mais réserve son jugement pour la ou les dernières situations vécues par les élèves. Il est possible que le nombre d'essais nécessaire à un groupe ne soit pas le même pour un autre groupe; certains développent plus rapidement leur habileté que d'autres. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant formule une appréciation en même temps pour tous ses élèves. Il peut organiser autant de situations qu'il en faut à ses élèves pour apprendre et formuler à des moments différents son appréciation des progrès réalisés par chaque groupe d'élèves.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, trois manières de formuler un jugement sur l'apprentissage de la communication orale. Bien sûr, d'autres manières de faire peuvent exister.

En résumé, pour porter un jugement juste, on doit se référer à l'observation faite dans plusieurs situations de communication.

L'appréciation peut se faire selon différentes échelles. Elle se fait à la suite de la confrontation des faits observés avec les exigences de la situation, sans perdre de vue qu'il peut exister plus d'une manière, plus d'une stratégie pour communiquer efficacement.

## 4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE

L'évaluation de l'apprentissage vise principalement à informer l'élève, ses parents et d'autres personnes intéressées sur son habileté à communiquer oralement et à planifier des interventions susceptibles d'accroître cette habileté.

### 4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT

L'observation systématique permet à l'enseignant d'être informé avec plus de précision sur les différents aspects de l'habileté à communiquer oralement. Mieux informé, l'enseignant peut choisir des faits sur lesquels il fera porter l'objectivation des élèves et ceux-ci deviendront plus conscients de leur manière de communiquer. Dans la mesure où les élèves participent à l'observation et à l'appréciation de l'habileté à communiquer, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage. Il est donc nécessaire que la démarche d'évaluation formative implique au maximum les élèves et qu'ils soient les premiers informés du résultat de leur apprentissage.

D'autre part, d'autres personnes, dont les parents, veulent une information qui soit la plus précise possible. Pour rendre compte de l'apprentissage accompli par ses élèves, l'enseignant a besoin de conserver ses observations sur une feuille de route par exemple. Le bulletin qui parvient aux parents n'a pas besoin d'être aussi détaillé que la feuille de route.

Voici une suggestion de rubriques qui pourraient apparaître dans la section communication orale d'un bulletin descriptif:

. choisit les informations nécessaires
  - selon le but de sa communication (1re à 6e)
  - selon l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - selon les caractéristiques de la situation (5e et 6e)

. choisit une manière de dire qui convient
  - au but recherché (1re à 6e)
  - à l'interlocuteur visé (3e à 6e)
  - aux caractéristiques de la situation (5e et 6e).

On peut utiliser une des échelles d'appréciation suggérées au chapitre précédent ou toute échelle qui permet aux personnes intéressées d'estimer le progrès accompli par l'élève. Les échelles suggérées diffèrent l'une de l'autre par le fait que la première ne rend compte que du résultat alors que la seconde rend compte du résultat et de l'autonomie de l'élève.

### 4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ A COMMUNIQUER ORALEMENT

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de "réinvestissement".

L'observation systématique permet à l'enseignant de cerner avec une plus grande précision la stratégie choisie par chaque élève en situation de communication. Il sait mieux ce qui oriente son choix des informations et comment il se sert des moyens dont il dispose: organisation, syntaxe, vocabulaire, mimiques, gestes, intonation, etc., pour atteindre le but qu'il poursuit, pour adapter son discours à l'interlocuteur auquel il s'adresse et aux caractéristiques de la situation de communication. Les grilles proposées fournissent une liste de comportements possibles et l'enseignant pourra y trouver des pistes pour animer l'objectivation.

Par exemple, on peut constater qu'un élève, en situation de donner des consignes, donne beaucoup d'exemples mais ne fournit pas assez d'instructions particulières. L'enseignant et les autres élèves pourront l'aider à formuler des instructions et à les illustrer d'exemples pour rendre ses consignes plus compréhensibles.

Dans un autre cas, un élève, en situation d'exprimer ses émotions, se limite à nommer l'émotion ressentie. En consultant la grille, l'enseignant trouvera des pistes d'intervention: il pourra questionner cet élève sur les circonstances qui ont entouré l'événement où il a ressenti cette émotion ou l'amener à décrire davantage ce qu'il a ressenti au moment où il a vécu cette émotion.

Il arrive souvent qu'un élève utilise toujours la même stratégie; par exemple, pour convaincre, il exprime ses sentiments par rapport à la personne qu'il veut convaincre. Cette stratégie peut être efficace bien sûr, mais en proposant à cet élève une autre stratégie, par exemple de développer des arguments, l'enseignant donnera plus de choix à cet élève. Car accroître son habileté à communiquer, c'est non seulement utiliser une stratégie efficace, c'est aussi avoir le choix parmi plusieurs stratégies pour atteindre le but recherché.

De la même manière, l'enseignant qui fait de l'observation systématique devient plus familier avec les exigences particulières des situations de communication qu'il organise ou qu'il choisit d'exploiter. Dès lors, il peut mieux planifier des situations qui aideront des élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs et qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte moins familier, l'enseignant pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à un autre enseignant à la prochaine occasion. Il pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève, et à d'autres qui éprouvent la même difficulté, de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature où il a apporté des spécimens pour lui demander de décrire ceux-ci et de dire comment il les a découverts.

Si on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires, l'enseignant pourra l'aider à expliquer un problème de mathématiques qu'il a réussi à un autre qui éprouve des difficultés.

Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe; elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si d'une part on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise. On peut alors choisir des interlocuteurs plutôt que d'autres parce qu'on a saisi une occasion de les faire progresser.

Souvent, pour diverses raisons dont l'efficacité et la rapidité, on choisit les mêmes élèves, ceux qui s'acquittent le mieux de cette tâche, pour communiquer un message à l'extérieur de la classe ou pour expliquer une notion à d'autres. Ceux-ci deviennent de plus en plus habiles alors que les autres ont peu d'occasions d'accroître leur habileté. Il peut sembler plus long de fournir des occasions à ces derniers et d'organiser même en classe des situations où ils pourront exercer leur habileté. C'est pourtant une condition essentielle au développement de l'habileté: que chacun vive des situations nombreuses et variées de communication orale.

## 5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Nous présentons dans ce chapitre quelques instruments qui pourront être utilisés tels quels ou qui pourront être adaptés selon les besoins de chacun.

Le premier, intitulé Relevé des situations d'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, est un instrument de planification. Vient ensuite un ensemble de huit grilles d'observation parmi lesquelles l'enseignant choisit celle(s) qui convient (ou qui conviennent) à l'aspect ou aux aspects qu'il veut observer.

### 5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Il s'agit d'un instrument qui permet de repérer quels élèves ont été observés et dans quelles situations. On y trouve une liste d'activités de communication classées selon le type de discours et l'espace nécessaire pour y inscrire le nom des élèves.

On peut, soit indiquer par un signe dans quelles situations tels élèves ont été observés, soit y inscrire la ou les date(s) de ces observations, si on veut suivre le développement de l'habileté tout au long de l'année. On peut aussi y inscrire une appréciation ou à quel moment on juge le résultat satisfaisant, ce qui permet alors de décider quelles situations on doit organiser et pour quels élèves.

C'est un instrument qui peut aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et à varier ces situations de manière à ce que les élèves élargissent leur habileté.

| Situations / Noms des élèves | Expressif | | | | Incitatif | | | | | Informatif | | | | | | | | Ludique et poétique | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | conversations | jeux de rôle | échanges | discussions | invitations | discussions | jeux de rôle | expl. de consigne | annonce publicl. | exposé | compte rendu | jeux de rôle | conver. télépho. | reportage | interview | enregistrement | discussions | audition de disque | jeux verbaux | saynètes | récitations |
| 1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

## 5.2 GRILLES D'OBSERVATION

Les huit grilles qui suivent ont pour but de faciliter l'observation et la description des stratégies utilisées par le locuteur. Six grilles ont trait à l'intention de communication; elles contiennent un ensemble de comportements possibles pour exprimer une émotion (grille N° 1) ou une opinion (grille N° 2), pour transmettre une ou des information(s) (grille N° 3), pour faire agir, donner des consignes ou des conseils (grille N° 4), pour convaincre (grille N° 5) et pour évoquer l'imaginaire et détendre (grille N° 6); une septième grille contient un ensemble de comportements ou d'indices qui permettent de voir si le discours est adapté à l'interlocuteur visé; enfin, la grille N° 8 contient les indices qui ont trait à l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de communication.

Chaque grille contient deux parties: le choix des informations et la manière de dire. Parmi tout ce qu'il connaît d'un sujet, le locuteur choisit les informations qu'il juge essentielles de dire pour atteindre son but, compte tenu des besoins d'informations de l'interlocuteur visé et du rapport qu'il veut établir avec lui d'une part et d'autre part, des exigences et des contraintes du contexte dans lequel il se trouve. Les indices qui permettent de décrire quel choix fait le locuteur sont contenus dans la première partie de chaque grille intitulée choix de l'information.

Le locuteur dispose d'un certain nombre de moyens pour atteindre son but, pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur et pour satisfaire aux exigences de la situation; ces moyens sont la structure de son propos, la syntaxe, le vocabulaire, l'expression du visage ou mimique, le geste, le regard, l'intonation, les supports visuels, auditifs ou techniques. Dans la deuxième partie de chaque grille, on trouve des indices qui permettent de décrire comment le locuteur utilise ces moyens. Ces indices sont regroupés sous le titre manière de dire.

Bien sûr, aucune de ces grilles ne suffit à elle seule à observer l'ensemble des phénomènes d'une activité de communication. Elles ne permettent pas de décrire les interactions entre le locuteur et l'interlocuteur; par ailleurs, elles sont construites autour de l'une ou l'autre composante de la communication. Si on voulait, par exemple, décrire comment un élève s'y prend pour informer des interlocuteurs plus jeunes qui lui ont fait une demande dans le cadre d'une leçon de sciences humaines, il faudrait utiliser trois grilles: une qui permet de décrire la stratégie employée pour informer, une autre qui permet de voir comment il adapte son discours aux caractéristiques des interlocuteurs visés et une troisième qui vise à décrire comment il adapte son discours au contexte particulier de cette communication. Cela est possible mais suppose que l'observateur est très habile ou dispose de conditions particulières et qu'il puisse se consacrer exclusivement à sa tâche d'observation.

Chaque grille contient trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve les phénomènes sur lesquels peut porter l'observation. La deuxième colonne, en rapport avec chaque fait de communication, présente un ensemble de comportements possibles: ce que le locuteur peut faire au cours d'une activité de communication. Dans la dernière colonne, nous avons donné des exemples qui peuvent illustrer chaque comportement. Pour utiliser la grille en classe, la troisième colonne devient l'endroit où l'enseignant inscrit ses observations au cours des différentes situations. On peut y inscrire soit quel comportement est adopté par le locuteur, soit une appréciation du comportement observé.

On peut utiliser une grille pour observer l'ensemble des faits de communication dans une situation donnée ou quelques faits en particulier ou même, un seul fait.

Chaque grille est précédée d'un court texte qui décrit soit les particularités du type de discours observé, soit les traits qui définissent l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux caractéristiques de la situation.

### 5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférences, d'émotions, de souhaits

Caractéristiques

Utiliser le langage à des fins d'expression, c'est traduire ses sentiments, ses émotions, ses goûts. C'est parler de soi: de ce qui atteint, émeut, étonne, bouleverse, contrarie, inquiète. On en trouve des manifestations dans le roman, la poésie, le journal intime; on s'exprime aussi dans certains écrits autobiographiques, la correspondance, la nouvelle. À l'oral, le discours expressif se manifeste dans les conversations face à face, les confidences et les échanges divers que suscitent les événements quotidiens.

De nombreuses occasions sont fournies par la vie de la classe qui permettent à l'élève de pratiquer ce type de discours: un spectacle, une fête, une émission de télévision, un film, suscitent de nombreuses réactions qu'on peut écouter avec profit. L'enseignant peut aussi, comme le suggère le programme, organiser des situations qui favorisent l'émergence de ce type de discours. Les jeux de rôle, les saynètes, les marionnettes peuvent servir de médiateurs tout autant que l'expression sur un thème prédéterminé.

L'expression d'émotions et de sentiments en classe appelle quelques précisions. D'abord, comme on le soulignait plus avant, cette forme de discours se trouve à une limite du pôle de la communication où les exigences d'explicitation sont très faibles et où, par conséquent, la prise en considération de l'interlocuteur est mise au second plan. Nul ne peut intervenir dans la peur d'un autre ou sur l'expression de ses causes: on nage ici en pleine subjectivité. Il importe alors de respecter les significations personnelles tout autant que ses silences. À l'élève qui refuse d'exprimer cette part de lui, l'enseignant peut proposer d'entrer dans des jeux de rôle ou encore, suggérer des situations moins difficiles, quitte à revenir plus tard dans l'année à l'expression de soi.

Il faut dire ensuite qu'avec la formule du Cercle magique, beaucoup d'enseignants ont pris l'habitude de commencer leur matinée par des expressions sur des sujets proches de l'univers affectif et émotif des enfants. Ces moments privilégiés, où chacun se raconte librement, sont à distinguer des situations d'apprentissage de l'oral où l'événement est nécessairement suivi d'une période d'objectivation pendant laquelle on examine tout autant que le réel traité, la manière dont celui-ci a ou n'a pas été communiqué. Pratiquer le Cercle magique est très bien, mais cela ne dispense pas de travailler par ailleurs l'habileté à communiquer des goûts, des sentiments et des émotions.

Pour exprimer ses émotions, le locuteur peut avoir recours à divers procédés. Voici un exemple qui illustre une stratégie possible:

Voici ce que dit Stéphanie (7 ans) lorsqu'on lui demande de nous raconter un événement où elle a eu peur:

"Ben moi la fois où j'ai eu peur c'est quand j'ai vu une moufette ...

J'me promenais tranquillement dans ma campagne, pis là j'lai vue ...

J'ai arrêté net; j'avais assez peur qu'elle m'arrose ...

J'ai attendu qu'elle parte, pis là j'me suis mise à courir, pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...

J'avais jamais eu peur de même en tout cas ..."

Si on veut décrire cette expression sous l'angle des procédés, on peut dire qu'ici l'élève-locutrice a d'abord identifié son émotion (j'ai eu peur), en précisant l'événement ou la cause de cette émotion (j'ai rencontré une moufette). Puis elle a rapporté les faits principaux (la promenade, la rencontre, la fuite) en précisant certaines circonstances (dans ma campagne, tranquillement, ...). Stéphanie a évoqué sa hâte de quitter les lieux en utilisant la répétition (pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...). Elle a terminé son exposé en rappelant, pour mettre de l'insistance, le sentiment principal qui ressort pour elle de cet événement.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 nomme son émotion, son goût, sa préférence | - j'ai eu peur... - j'aime mieux vivre à la campagne... |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | - moi aussi, je... - non, j'aime mieux... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit les faits qui causent l'émotion | - je me promenais... - ça me ferait plaisir que tu viennes chez moi... |
| | 2.2 décrit les circonstances | - c'était l'après-midi... |
| | 2.3 décrit ses actions | - je me suis mise à courir... |
| | 2.4 décrit ses réactions | - je tremblais... - j'étais figée... |
| 3. Justification | 3.1 réfère à une expérience antérieure | - ça me faisait penser à... |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | - je sais que c'est mieux de... |
| | 3.3 anticipe des conséquences possibles | - j'ai eu peur qu'elle m'arrose... |
| 4. Conclusion | 4.1 nuance, atténue | - j'ai eu peur mais après... |
| | 4.2 insiste | - j'avais jamais eu peur comme ça... |
| | 4.3 porte un jugement | - je savais que c'était pas dangereux mais... |
| | 4.4 anticipe une autre expérience semblable | - la prochaine fois... |
| | 4.5 s'engage | - je t'aime et je te promets que... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation du discours | 5.1 suit l'ordre affectif | - j'ai eu peur... j'ai eu si peur que... puis je me suis calmée... |
| | 5.2 suit l'ordre chronologique des événements | - j'ai eu peur... je me suis mise à courir... |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions | - j'ai senti... - je suis fière... - j'aime mieux... - je crains... |
| | 6.2 emploie des mots imagés | - je tremblais comme une feuille... |
| 7. Mimiques | 7.1 fait voir l'émotion | |
| | 7.2 amplifie l'émotion | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre son propos par des gestes | |
| | 8.2 amplifie les gestes | |
| 9. Intonation | 9.1 module sa voix selon l'émotion | |
| | 9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase | |

GRILLE Nº 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 nomme son émotion | | | | | | |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit les faits qui causent l'émotion | | | | | | |
| | 2.2 décrit les circonstances | | | | | | |
| | 2.3 décrit ses actions | | | | | | |
| | 2.4 décrit ses réactions | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 réfère à une expérience antérieure | | | | | | |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.3 anticipe des conséquences possibles | | | | | | |
| 4. Conclusion | 4.1 nuance, atténue | | | | | | |
| | 4.2 insiste | | | | | | |
| | 4.3 porte un jugement | | | | | | |
| | 4.4 anticipe une autre expérience semblable | | | | | | |
| | 4.5 s'engage | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation du discours | 5.1 suit l'ordre affectif | | | | | | |
| | 5.2 suit l'ordre chronologique des événements | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions | | | | | | |
| | 6.2 emploie des mots imagés | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 fait voir l'émotion | | | | | | |
| | 7.2 amplifie l'émotion | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre son propos par des gestes | | | | | | |
| | 8.2 amplifie les gestes | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 module sa voix selon l'émotion | | | | | | |
| | 9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase | | | | | | |

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions

Caractéristiques

En tant qu'agent privilégié de son apprentissage, l'élève est amené aussi à exprimer ses intérêts, ses opinions, ses valeurs. Des sujets comme les devoirs à domicile, l'heure du coucher, la durée des périodes de vacances, le rôle des enfants dans la prise de décision dans la famille ou en classe, les horoscopes, les phénomènes paranormaux, les records, etc. sont propres à n'en pas douter à susciter des opinions variées. On peut aussi s'engager dans l'organisation d'un carnaval, d'une sortie ou d'une activité spéciale et faire une discussion en équipes pour prévoir l'organisation et trouver des solutions aux problèmes soulevés. L'expression d'opinions est prédominante lorsqu'il s'agit de prévoir un événement à venir ou les conséquences d'une action, de donner son appui ou son désaccord, de formuler des hypothèses.

On peut aussi, avec les élèves du deuxième cycle, planifier des activités comme le débat ou le panel qui sont des occasions privilégiées d'expression d'opinions; ils y apprendront les règles qui régissent ces types de discours tout en développant leur habileté à faire connaître leurs opinions, leurs croyances et leurs valeurs.

Les stratégies pour exprimer une opinion peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Dans l'exemple qui suit, Caroline s'appuie sur sa propre expérience pour donner son opinion alors que Marie-Hélène s'appuie sur une hypothèse et sur un sentiment; quant à Benoit, il justifie son opinion par une preuve (j'ai raison de ne pas faire de passes puisque les filles ne le demandent pas). Examinons cet exemple tiré d'une discussion en classe lancée par l'enseignante:

Enseignante : - Moi j'aimerais ça avoir l'opinion du monde. Est-ce vrai que les gars aident pas les filles au ballon?

Caroline : - Je ne suis pas d'accord (amorce en réagissant à la question de l'enseignante) parce que moi quand je joue, les gars, ils me font souvent d'la passe (illustre de son expérience). Parce qu'ils savent que je suis capable de compter un but (développe un argument). Des fois même, ils me disent "Bravo Caroline!" à la place de m'décourager (insiste).

Marie-Hélène: - Mais des fois aussi les gars... (amorce en réagissant à l'opinion de Caroline). Supposons, quand ils voient juste une fille, ils l'encouragent, mais quand il y en a plus, ben là, ils les encouragent plus (formule une hypothèse pour expliquer ce qui se passe)... ils les découragent (semble relié à l'amorce). Moi j'aime pas ça quand on m'décourage (justifie par l'expression d'un sentiment).

Benoit : - Ben j'voudrais dire que c'est vrai que quand il y a des filles, j'leur fais pas de passe (énonce son opinion en confirmant l'hypothèse de Marie-Hélène)... mais il y a personne dans les filles qui me le demande (fournit une preuve qui justifie son opinion).

Les stratégies de ces trois locuteurs sont différentes et contribuent à faire avancer la discussion. Ce qui frappe aussi, c'est la manière de dire: alors qu'on perçoit un lien entre les énoncés de Caroline et de Benoit, il y a même une progression entre les énoncés de Caroline, la structure est plus difficile à percevoir dans le propos de Marie-Hélène: son opinion n'est pas énoncée clairement au début et elle s'interrompt pour formuler une hypothèse: le lien n'est pas évident entre son opinion et l'hypothèse dont elle se sert pour expliciter.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 énonce une opinion<br>1.2 réagit à l'opinion d'un autre | - moi, je pense que...<br>- je suis d'accord avec toi, mais... |
| 2. Explicitation | 2.1 développe un argument<br>2.2 exprime un sentiment<br>2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience<br>2.4 formule une hypothèse | - les filles peuvent nous aider...<br>- j'aime ça quand...<br>- c'est comme l'autre jour...<br>- supposons, quand ils passent le ballon... |
| 3. Justification | 3.1 fournit une preuve<br>3.2 réfère à ses valeurs<br>3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts<br>3.4 réfère à une source extérieure<br>3.5 anticipe une conséquence | - quand on fait des passes, on gagne...<br>- je suis certaine que les filles peuvent bien jouer...<br>- parce que je me sens mieux...<br>- mon père m'a dit que...<br>- on aurait plus de chance de gagner si les gars... |
| 4. Fermeture | 4.1 résume son opinion<br>4.2 atténue<br>4.3 insiste<br>4.4 fait une suggestion | - le plus important c'est...<br>- il y a peut-être des exceptions...<br>- j'en suis convaincu...<br>- peut-être qu'il faudrait changer les équipes... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe ses arguments<br>5.2 établit une progression | des arguments les moins importants aux plus importants ou l'inverse |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions | utilisation du je,<br>- je pense que, je crois, je suis pour... |
| 7. Mimiques | 7.1 exprime de l'assurance<br>7.2 exprime de l'insistance | surtout quand l'expression d'opinions mène à une décision |
| 8. Gestes | 8.1 montre de l'assurance<br>8.2 montre de l'insistance<br>8.3 illustre son propos par des gestes | gestes qui illustrent les exemples, les conséquences |
| 9. Intonation | 9.1 utilise un ton neutre<br>9.2 montre de l'assurance<br>9.3 montre de l'insistance | |

GRILLE N° 2

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 énonce une opinion | | | | | | |
| | 1.2 réagit à l'opinion d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 développe un argument | | | | | | |
| | 2.2 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience | | | | | | |
| | 2.4 formule une hypothèse | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 fournit une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts | | | | | | |
| | 3.4 réfère à une source extérieure | | | | | | |
| | 3.5 anticipe une conséquence | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 résume son opinion | | | | | | |
| | 4.2 atténue | | | | | | |
| | 4.3 insiste | | | | | | |
| | 4.4 fait une suggestion | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe ses arguments | | | | | | |
| | 5.2 établit une progression | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 exprime de l'assurance | | | | | | |
| | 7.2 exprime de l'insistance | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 montre de l'assurance | | | | | | |
| | 8.2 montre de l'insistance | | | | | | |
| | 8.3 illustre son propos par des gestes | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 utilise un ton neutre | | | | | | |
| | 9.2 montre de l'assurance | | | | | | |
| | 9.3 montre de l'insistance | | | | | | |

### 5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif

Caractéristiques

Qu'il s'agisse d'une discussion autour d'un thème familier, d'un compte rendu, d'un fait vécu, d'un exposé ou d'un reportage, le discours informatif est une relation de faits, de connaissances, d'observations. Pour jouer ce rôle, c'est-à-dire pour être connu et compris, le message informatif se doit d'être clair, précis, objectif.

Bien sûr, il n'y a pas qu'une manière de regarder les faits et les événements. Selon le bout de la lorgnette qu'on choisit, la poutre devient paille... Mais malgré tout, on attend d'un informateur qu'il nous mette au courant, qu'il nous fasse connaître le plus possible de faits en nous laissant la tâche d'interpréter et de juger.

Il ne suffit pas cependant que le discours informatif soit impartial pour qu'il réussisse à retenir l'attention. Il faut en plus qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il réponde aux besoins d'information des interlocuteurs. Raconter à ses compagnons la sortie de classe de la veille risque peu de susciter l'intérêt quel que soit l'effort pour ne rien oublier des événements vécus! Il importe que le discours informe, c'est-à-dire qu'il apporte aux interlocuteurs peu ou pas au fait, des renseignements nouveaux ou supplémentaires.

Les thèmes qui peuvent être exploités en classe ne manquent pas: les religions, les planètes, la géographie des continents, la collection de timbres, l'histoire de son milieu, etc.; tout cela, tout ce que les écoliers ont acquis par observation et par expérimentation peut faire l'objet de communication. Le programme suggère aussi que l'écolier, par le biais des jeux de rôle, s'adresse à des interlocuteurs variés: ministre de l'Éducation, enfants d'un autre pays, enfants plus jeunes, parents, voisins, ...

Remarques

Le discours informatif est sans doute le type de discours le plus connu des enseignants. C'est l'exposé classique. À cause des exigences d'objectivité qu'il pose, il est normal et même souhaitable que l'élève garde avec lui au moment de l'exposé un plan ou des notes qui le guideront.

Par ailleurs, et on l'a déjà dit, dans les discours à caractère informatif ce qu'on retrouve surtout ce sont la description de faits, l'exposé et l'explication de phénomènes objectifs. Sans que cela brise la structure du propos, il est normal d'y retrouver, surtout en situation de classe, l'expression de sentiments ou de souhaits. Par exemple, dans un exposé où Pierre présente différentes marques de voitures, on l'entend dire: "Moi, celle que j'préfère, c'est..." L'expression de cette préférence, loin de nuire à son exposé, a contribué plutôt à susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

Toujours en rapport avec l'objectivité de l'information fournie, nous avons remarqué à maintes reprises la tendance, chez les élèves du deuxième cycle surtout, à confondre ce qu'ils savent et ce qu'ils croient. Ils affirment là où une hypothèse aurait suffi. Lors de la préparation des travaux de recherche, ou au moment de l'objectivation, il y aurait sans doute lieu de préciser cet aspect.

Il importe de préciser enfin que l'exigence de rigueur et d'exactitude qu'impose le genre informatif doit être regardée à la lumière du contexte dans lequel il s'inscrit. Il est fort peu souhaitable, avec certains auditoires, d'utiliser une terminologie savante ou un vocabulaire technique même s'ils sont adéquats. Cela est d'autant plus vrai à l'oral que ni le référent, ni le texte ne sont disponibles pour l'interlocuteur. Il faut alors compter sur la redondance, ainsi que sur tous les procédés d'explicitation disponibles pour faciliter l'introduction des concepts.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À INFORMER

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son sujet<br>1.2 annonce son but<br>1.3 répond à une question<br>1.4 annonce les aspects traités | - je vais vous parler de... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels<br>2.2 définit un objet, un concept<br>2.3 décrit une personne<br>2.4 fournit des exemples<br>2.5 explique un phénomène<br>2.6 énonce une hypothèse explicative<br>2.7 apporte des preuves<br>2.8 s'appuie sur des sources extérieures | - j'ai vu un accident. Il y avait...<br>- c'est un outil qui sert à...<br>- Graham Bell est un homme qui...<br>- c'est un grand événement parce que...<br>- c'est peut-être parce que...<br>- je l'ai vu moi-même, j'étais là...<br>- j'ai vu à la télé que... |
| 3. Fermeture | 3.1 résume son propos<br>3.2 fait des suggestions<br>3.3 fait un commentaire personnel<br>3.4 anticipe une action | - pour faire la même expérience, vous pourriez...<br>- mon expérience m'a montré que...<br>- je voudrais en savoir plus long et je lirai... |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 regroupe les informations<br>4.2 suit un ordre logique<br>4.3 suit un ordre chronologique | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 démontre l'intention d'informer<br>5.2 décrit avec précision | - j'ai appris que... à cet endroit, il y a...<br>j'ai vu... |
| 6. Gestes | 6.1 démontre ce qu'il dit | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas<br>7.2 fait des dessins et des schémas | |
| 8. Intonation | 8.1 utilise un ton neutre<br>8.2 a un ton animé<br>8.3 montre de l'insistance sur certains aspects | |

GRILLE N° 3

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À INFORMER

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son sujet | | | | | | |
| | 1.2 annonce son but | | | | | | |
| | 1.3 répond à une question | | | | | | |
| | 1.4 annonce les aspects traités | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | | | | | | |
| | 2.2 définit un objet, un concept | | | | | | |
| | 2.3 décrit une personne | | | | | | |
| | 2.4 fournit des exemples | | | | | | |
| | 2.5 explique un phénomène | | | | | | |
| | 2.6 énonce une hypothèse explicative | | | | | | |
| | 2.7 apporte des preuves | | | | | | |
| | 2.8 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 résume son propos | | | | | | |
| | 3.2 fait des suggestions | | | | | | |
| | 3.3 fait un commentaire personnel | | | | | | |
| | 3.4 anticipe une action | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 regroupe les informations | | | | | | |
| | 4.2 suit un ordre logique | | | | | | |
| | 4.3 suit un ordre chronologique | | | | | | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 démontre l'intention d'informer | | | | | | |
| | 5.2 décrit avec précision | | | | | | |
| 6. Gestes | 6.1 démontre ce qu'il dit | | | | | | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas | | | | | | |
| | 7.2 fait des dessins et des schémas | | | | | | |
| 8. Intonation | 8.1 utilise un ton neutre | | | | | | |
| | 8.2 a un ton animé | | | | | | |
| | 8.3 montre de l'insistance sur certains aspects | | | | | | |

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir

Caractéristiques

Si la tâche d'informer s'achève quand le récepteur connaît les faits, la tâche d'inciter elle ne s'en tient pas là. En utilisant la langue à cette fin, on veut changer l'opinion de quelqu'un, modifier son comportement, diriger son action. De façon plus ou moins subtile, plus ou moins ingénieuse, les propos qu'on tient alors veulent soit faire agir, soit convaincre.

Faire agir

Faire prendre à quelqu'un différentes postures, le faire se déplacer, demander des informations, établir une démarche, expliquer un procédé, une technique, tous ces messages se ressemblent en ce qu'ils dictent de façon claire à l'interlocuteur l'action à faire, la conduite à adopter. C'est le langage de la consigne, des règlements, des questionnaires, des instructions, des conseils.

Le maître connaît et maîtrise bien, règle générale, cette fonction du langage: n'a-t-il pas la plupart du temps l'initiative de tous les "mouvements de classe"? Il pourrait partager cette tâche en confiant parfois aux élèves le soin de convoquer certaines rencontres, de diriger une activité ou de faire une démonstration. Il peut aussi, comme pour les autres formes de discours, organiser des jeux de rôle mettant en scène des élèves de différents groupes d'âge qui se voient expliquer des jeux, des sports, ... .

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | - je veux vous donner des conseils... |
| | 1.2 annonce le but de l'action | - le jeu consiste à... |
| | 1.3 répond à une demande | - pour l'Halloween, tu devrais... |
| | 1.4 donne une consigne générale | |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une instruction générale | - pour être en santé, tu dois... |
| | 2.2 donne une instruction particulière | - chaque nuit, tu dois dormir... |
| | 2.3 décrit une action | - place ta main en haut... |
| | 2.4 fournit un exemple | |
| | 2.5 fait une suggestion | - tu pourrais commencer par... |
| | 2.6 donne un conseil | - tu ferais mieux de... |
| | 2.7 décrit des circonstances | - s'il fait froid, tu peux... |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | - j'ai vu souvent des gens qui... |
| | 3.2 réfère à une expérience | - ça m'est arrivé déjà... |
| | 3.3 s'appuie sur des sources extérieures | - j'ai demandé à... |
| | 3.4 réfère à ses valeurs | - je sais que c'est mieux de... |
| | 3.5 anticipe des conséquences | - tu pourrais te faire mal si... |
| 4. Fermeture | 4.1 s'engage | - je t'aiderai si tu as besoin... |
| | 4.2 insiste | - n'oubliez surtout pas de... |
| | 4.3 nuance | - des fois, c'est différent... |
| | 4.4 résume les instructions | |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 suit un ordre logique | - je vais vous dire quoi manger et quels exercices faire pour... |
| | 5.2 suit l'ordre des actions | |
| | 5.3 regroupe les informations | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de faire agir | emploi de l'impératif, du "il faut que" ou "tu dois", de la 2e personne |
| | 6.2 décrit avec précision | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, schémas, dessins | |
| | 7.2 fait des schémas et des dessins | |
| | 7.3 se sert d'objets | jeux, instruments, etc. |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les actions | |
| | 8.2 illustre les faits, les exemples | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton neutre | |
| | 9.2 a un ton animé | |
| | 9.3 montre de l'insistance | |

GRILLE Nº 4

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 annonce le but de l'action | | | | | | |
| | 1.3 répond à une demande | | | | | | |
| | 1.4 donne une consigne générale | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une instruction générale | | | | | | |
| | 2.2 donne une instruction particulière | | | | | | |
| | 2.3 décrit une action | | | | | | |
| | 2.4 fournit un exemple | | | | | | |
| | 2.5 fait une suggestion | | | | | | |
| | 2.6 donne un conseil | | | | | | |
| | 2.7 décrit des circonstances | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à une expérience | | | | | | |
| | 3.3 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| | 3.4 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.5 anticipe des conséquences | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 s'engage | | | | | | |
| | 4.2 insiste | | | | | | |
| | 4.3 nuance | | | | | | |
| | 4.4 résume les instructions | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 suit un ordre logique | | | | | | |
| | 5.2 suit l'ordre des actions | | | | | | |
| | 5.3 regroupe les informations | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de faire agir | | | | | | |
| | 6.2 décrit avec précision | | | | | | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, schémas, dessins | | | | | | |
| | 7.2 fait des schémas et des dessins | | | | | | |
| | 7.3 se sert d'objets | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les actions | | | | | | |
| | 8.2 illustre les faits, les exemples | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton neutre | | | | | | |
| | 9.2 a un ton animé | | | | | | |
| | 9.3 montre de l'insistance | | | | | | |

### 5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre

Caractéristiques

Les enfants sont souvent en contact avec ce type de discours tant comme interlocuteurs, quand ils entendent et voient des annonces publicitaires, que comme locuteurs, quand ils tentent de convaincre leurs parents, un adulte ou un autre enfant de leur donner un objet ou de leur accorder une faveur.

Ce qui caractérise ce type de discours c'est qu'il est très centré sur l'interlocuteur: les meilleurs arguments sont ceux qui vont faire bouger l'interlocuteur. Le locuteur choisit ses arguments en fonction de la perception qu'il a de l'interlocuteur et à partir, bien sûr, de ses expériences antérieures. Les arguments peuvent être variés: l'un tentera de convaincre en décrivant les avantages de ce qu'il veut obtenir alors qu'un autre essaiera d'émouvoir en exprimant des sentiments; certains s'engagent et font des promesses pour obtenir un oui alors que d'autres s'appuient sur des expériences antérieures ou réfèrent à des sources qu'ils considèrent fiables. Ce qu'il importe d'observer, c'est la stratégie utilisée par le locuteur en faisant abstraction de tout jugement de valeur. Dans l'activité d'objectivation, on pourra inviter l'élève à porter un jugement de pertinence: sa stratégie a-t-elle réussi? pourquoi? était-ce la seule possible? était-ce celle qui convenait le mieux?

Une autre caractéristique du discours qui vise à convaincre est l'importance de la structure ou de l'organisation des arguments. Habituellement, un locuteur expérimenté non seulement choisit des arguments convaincants mais aussi les organise dans un ordre susceptible de produire l'effet désiré. Il présentera en premier l'argument le plus fort pour gagner son interlocuteur en partant ou inversement, le réservera pour la fin, établissant ainsi une progression dans le but de gagner petit à petit l'autre à sa cause.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À CONVAINCRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but<br>1.2 réagit au propos d'un autre | - je veux que vous votiez pour moi... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits<br>2.2 décrit des circonstances<br>2.3 exprime un sentiment<br>2.4 s'engage ou promet<br>2.5 développe un argument | - viens avec nous, il y aura beaucoup d'amis...<br>- si tu viens l'été, tu verras...<br>- j'aimerais tant que tu viennes avec moi...<br>- tu es mon ami...<br>- je te promets que...<br>- je serai un bon président puisque je suis bien connu... |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve<br>3.2 réfère à une expérience<br>3.3 réfère à ses valeurs<br>3.4 s'appuie sur des sources extérieures<br>3.5 anticipe des conséquences | - l'an dernier, j'ai eu beaucoup de votes...<br>- quand j'y suis allé, je me suis beaucoup amusé...<br>- c'est important de...<br>- demandez à... il vous dira...<br>- si je suis élu, on aura... |
| 4. Fermeture | 4.1 insiste<br>4.2 résume ses arguments<br>4.3 s'engage<br>4.4 fait une suggestion | - je vous assure que...<br>- je te promets que...<br>- pense un peu, tu m'en parleras tantôt... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe les informations<br>5.2 établit une progression | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de convaincre | emploi de l'impératif; des formes "il faut", "tu dois"; emploi d'expressions: je t'assure... |
| 7. Mimiques | 7.1 démontre de l'assurance<br>7.2 démontre de l'insistance | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les faits<br>8.2 démontre de l'assurance<br>8.3 démontre de l'insistance | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton animé<br>9.2 fait preuve d'assurance<br>9.3 fait preuve d'insistance | |

GRILLE Nº 5

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À CONVAINCRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits | | | | | | |
| | 2.2 décrit des circonstances | | | | | | |
| | 2.3 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.4 s'engage ou promet | | | | | | |
| | 2.5 développe un argument | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à une expérience | | | | | | |
| | 3.3 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.4 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| | 3.5 anticipe des conséquences | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 insiste | | | | | | |
| | 4.2 résume ses arguments | | | | | | |
| | 4.3 s'engage | | | | | | |
| | 4.4 fait une suggestion | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe les informations | | | | | | |
| | 5.2 établit une progression | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de convaincre | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 démontre de l'assurance | | | | | | |
| | 7.2 démontre de l'insistance | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les faits | | | | | | |
| | 8.2 démontre de l'assurance | | | | | | |
| | 8.3 démontre de l'insistance | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton animé | | | | | | |
| | 9.2 fait preuve d'assurance | | | | | | |
| | 9.3 fait preuve d'insistance | | | | | | |

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique

Caractéristiques

Le discours poétique et ludique ne vise pas seulement à faire rire, à amuser et à distraire; il vise d'une part pour le locuteur à inventer, à créer un monde imaginaire parfois à la limite du réel et de l'imaginaire, à évoquer par des images, un vécu intérieur difficile à communiquer directement et d'autre part, pour l'interlocuteur ou le spectateur, le discours poétique vise à l'émouvoir, à le transporter dans un monde d'images et d'invention, à lui faire partager des rêves, des émotions et des faits vécus.

Les enfants ont de plus en plus souvent l'occasion d'assister et de participer à des spectacles et, en particulier, le théâtre pour enfants les amène à revivre par l'intermédiaire d'images et de personnages, des rêves, des émotions, des réalités quotidiennes qu'ils ont besoin d'apprivoiser.

En classe, on peut organiser des saynètes, des scénarios de marionnettes, des jeux de rôle, des contes, etc. dans lesquels les élèves pourront faire dire à des personnages les émotions qu'ils ressentent, les rêves qu'ils entretiennent et les difficultés qu'ils vivent. Par exemple, ils peuvent composer et jouer des saynètes autour de thèmes comme le chaton qui a peur du noir, l'oiseau qui s'est cassé une aile, le petit garçon qui trouve de nouveaux amis. Ils peuvent aussi inventer en mettant en scène deux ou trois personnages qui n'ont habituellement aucun rapport entre eux: un policier et un lutin farfelu, un savant, un extra-terrestre et un poisson rouge.

Le discours poétique est celui dans lequel on peut laisser libre cours à l'imaginaire; tout peut arriver, tout est possible à condition qu'on donne au spectateur les moyens d'accéder au monde qu'on veut évoquer. Les moyens sont les dialogues, la narration, les décors, les costumes, les effets sonores, etc. tout ce qui permet au spectateur de se représenter l'univers dans lequel on veut le transporter.

Les devinettes et les charades font aussi partie de ce type de discours, de même que les blagues, les histoires et les jeux de mots. Ces dernières activités ont une fonction plus ludique que poétique et on peut les exploiter à l'occasion de spectacles, de sorties récréatives ou éducatives ou quand on a tout simplement besoin de se détendre. Comme toute activité de communication, ces dernières méritent qu'on les prépare et qu'on en fasse l'objectivation pour éviter que les élèves ne se complaisent à reproduire ce qu'ils voient à la télévision et qu'ils développent leur créativité.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | - je veux vous faire deviner... |
| | 1.2 en annonçant son sujet | - c'est l'histoire de... |
| | 1.3 en donnant un titre | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | - mon premier est une partie du visage... |
| | | - j'étais dans la forêt... |
| | 2.2 décrit des faits fictifs | - une girafe est entrée dans le métro et... |
| | 2.3 décrit des circonstances | - il faisait noir, on n'entendait rien, soudain... |
| | 2.4 exprime un sentiment | - j'ai trop peur... |
| | 2.5 exprime un souhait | - je voudrais devenir si petite que... |
| | 2.6 fait des comparaisons | |
| | 2.7 questionne | - d'où viens-tu comme ça?... |
| 3. Fermeture | 3.1 questionne | - avez-vous deviné qui je suis?... |
| | 3.2 apporte un dénouement | |
| | 3.3 dégage une leçon | |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 suit l'ordre des événements | |
| | 4.2 suit l'ordre des associations d'images | |
| | 4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré | l'ordre des éléments dans une charade ou dans une blague |
| 5. Vocabulaire | 5.1 utilise des mots imagés | |
| | 5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions | |
| | 5.3 fait des jeux de mots | |
| 6. Mimiques | 6.1 exprime des émotions dans son visage | |
| | 6.2 rend le caractère des personnages | |
| | 6.3 ajoute de l'emphase | |
| 7. Gestes | 7.1 utilise le mime | |
| | 7.2 exprime des émotions par ses gestes | |
| | 7.3 illustre les faits | |
| | 7.4 pointe des objets, des personnages | |
| | 7.5 rend le caractère des personnages | |
| | 7.6 ajoute de l'emphase | |
| 8. Intonation | 8.1 laisse sentir les émotions | surtout dans les dialogues |
| | 8.2 crée un climat | volume de la voix |
| | 8.3 amène l'effet désiré | ton enjoué, triste |
| 9. Procédés particuliers | 9.1 utilise des costumes | maquillage, masques, vêtements |
| | 9.2 utilise un décor | quelques objets peuvent suffire |
| | 9.3 utilise la musique | disque, chanson, bande sonore |
| | 9.4 crée des effets sonores | bruits, voix |
| | 9.5 utilise la lumière | obscurité, pénombre, etc. |

GRILLE Nº 6

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 en annonçant son sujet | | | | | | |
| | 1.3 en donnant un titre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | | | | | | |
| | 2.2 décrit des faits fictifs | | | | | | |
| | 2.3 décrit des circonstances | | | | | | |
| | 2.4 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.5 exprime un souhait | | | | | | |
| | 2.6 fait des comparaisons | | | | | | |
| | 2.7 questionne | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 questionne | | | | | | |
| | 3.2 apporte un dénouement | | | | | | |
| | 3.3 dégage une leçon | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 suit l'ordre des événements | | | | | | |
| | 4.2 suit l'ordre des associations d'images | | | | | | |
| | 4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré | | | | | | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 utilise des mots imagés | | | | | | |
| | 5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions | | | | | | |
| | 5.3 fait des jeux de mots | | | | | | |
| 6. Mimiques | 6.1 exprime des émotions dans son visage | | | | | | |
| | 6.2 rend le caractère des personnages | | | | | | |
| | 6.3 ajoute de l'emphase | | | | | | |
| 7. Gestes | 7.1 utilise le mime | | | | | | |
| | 7.2 exprime des émotions par ses gestes | | | | | | |
| | 7.3 illustre les faits | | | | | | |
| | 7.4 pointe des objets, des personnages | | | | | | |
| | 7.5 rend le caractère des personnages | | | | | | |
| | 7.6 ajoute de l'emphase | | | | | | |
| 8. Intonation | 8.1 laisse sentir les émotions | | | | | | |
| | 8.2 crée un climat | | | | | | |
| | 8.3 amène l'effet désiré | | | | | | |
| 9. Procédés particuliers | 9.1 utilise des costumes | | | | | | |
| | 9.2 utilise un décor | | | | | | |
| | 9.3 utilise la musique | | | | | | |
| | 9.4 crée des effets sonores | | | | | | |
| | 9.5 utilise la lumière | | | | | | |

### 5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur

La capacité d'adapter son discours à l'interlocuteur fait partie de l'habileté à communiquer et commence à se développer dès que le jeune enfant commence à parler. Il parle pour être compris et adapte ce qu'il dit à ce qu'il perçoit des attentes, des besoins et des caractéristiques de ceux à qui il s'adresse et il établit un rapport qui fera qu'il sera compris. Dans la plupart de ses communications, quand l'enfant s'adresse à des personnes familières, qui font partie de son environnement habituel, il s'adapte spontanément, puisque c'est une condition nécessaire pour entrer en contact avec les autres et répondre à ses différents besoins. Il suffit d'observer comment un enfant déploie des stratégies différentes pour convaincre un parent et un ami pour s'en rendre compte.

À l'école, le nombre des interlocuteurs augmente et surtout, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes sont de plus en plus diversifiés: il y a des pairs très familiers, d'autres qui le sont moins, des amis proches qui partagent un vécu scolaire et social semblable, des enfants qui ont des expériences scolaires, familiales et sociales très différentes, des enfants d'âges différents, des adultes, certains qui sont très familiers, d'autres plus distants, des adultes qui tiennent des rôles variés, des gens qui partagent des valeurs, des croyances et des attitudes plus ou moins semblables; il y a aussi, qui font partie de l'environnement moins immédiat, tous les enfants et les adultes qui entrent en contact les uns avec les autres, grâce à des projets et des expériences scolaires (correspondants, gens qu'on visite ou qu'on interviewe, visiteurs, etc.). Évidemment, plus ses interlocuteurs seront variés, plus l'élève aura d'occasions d'élargir sa connaissance des autres et d'ajuster sa stratégie aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes de ceux-ci. Chaque fois, qu'il communique, le locuteur utilise la stratégie qu'il juge la meilleure; chaque fois qu'il objective sa communication et qu'il observe le "feed-back" de l'interlocuteur, il prend conscience de sa stratégie et il peut la modifier s'il la juge insatisfaisante.

En communication orale, surtout dans les échanges spontanés, le jeu des interactions entre les interlocuteurs amène le locuteur à s'ajuster et à ajouter au fur et à mesure les informations qui rendent la compréhension plus claire et plus juste. Il importe de considérer l'intention et les caractéristiques du contexte de communication: il y a des situations où une compréhension univoque est nécessaire alors qu'il y en a d'autres où le discours peut être moins précis, parce que c'est satisfaisant ainsi ou parce que la précision viendra autrement. Par exemple, expliquer un règlement demande une compréhension univoque chez le locuteur et l'interlocuteur alors qu'échanger des impressions sur un film peut être satisfaisant même si l'interlocuteur ne connaît pas toute l'intensité des émotions ressenties; si on élabore des solutions à un problème, il importe que chaque locuteur soit précis dans la formulation de ses hypothèses ou de ses suggestions pour que les interlocuteurs puissent les considérer, les évaluer et prendre une décision éclairée, alors que si on élabore le canevas d'une saynète, on peut se permettre plus de flou puisque la précision viendra au moment de monter la saynète. On ne peut donc observer la capacité d'un élève à ajuster son propos aux besoins de l'interlocuteur en faisant abstraction des autres composantes de la situation de communication.

De plus, quand on veut évaluer l'habileté d'un élève à ajuster son discours à l'interlocuteur, il est important de considérer le "feed-back" de ce dernier. Il est le mieux placé pour juger si l'information était suffisante et pertinente compte tenu de sa connaissance du sujet traité, si elle était adaptée à son âge et à sa connaissance de la langue et si le rapport qu'a voulu établir le locuteur a été satisfaisant.

Dans la grille qui suit, nous avons abordé l'observation par le biais des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, pour en faciliter l'utilisation. Les indices cependant sont différents; ce sont des indices qui renseignent sur la stratégie déployée par le locuteur pour répondre aux besoins d'informations de l'interlocuteur et pour signifier le rapport qu'il veut établir avec lui. Plus particulièrement, les indices 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 8.2 et 12.1 sont ceux

qui renseignent sur la capacité de tenir compte des besoins d'informations de l'interlocuteur; ces informations, non verbales aussi bien que verbales, sont adaptées dans la mesure où elles sont suffisantes et pertinentes; il s'agit d'évaluer si elles sont celles dont l'interlocuteur a besoin et si elles suffisent à lui faire comprendre le sujet traité. Les autres indices servent à observer la stratégie utilisée pour établir un rapport socio-affectif avec l'interlocuteur. Ce sont les expressions, les phrases, les parties du discours, les procédés para-verbaux qui visent à amorcer, entretenir et terminer le contact, à éveiller et maintenir l'intérêt, à susciter le "feed-back" et à y répondre, à établir une relation familière, personnelle ou distante. Ces procédés sont adaptés dans la mesure où ils satisfont les besoins socio-affectifs des interlocuteurs en présence.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son intention ou son sujet<br>1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur<br>1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur<br>1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur | voir les grilles Nº 1 à 6<br>- voulez-vous que je vous raconte...<br>- tu m'avais demandé... - c'est bien ça que tu veux savoir?...<br>- je sais que vous aimez... comme tu le disais... |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une information suffisante<br>2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur<br>2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur<br>2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur<br>2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur<br>2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur<br>2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur<br>2.8 répond au "feed-back" | - vous avez sûrement déjà eu peur la nuit...<br>- vous savez que... tu te rappelles...<br>- tu comprends? qu'en penses-tu?... |
| 3. Fermeture | 3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur<br>3.2 suscite le "feed-back"<br>3.3 réagit au "feed-back" | - est-ce que ça répond à ta question?...<br>- avez-vous des questions?... |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur<br>4.2 donne des points de repère<br>4.3 interpelle l'interlocuteur<br>4.4 prévoit une place pour le "feed-back" | - ça c'est fini, maintenant...<br>en le nommant, - c'est clair?...<br>- à la fin, vous pourrez me poser des questions |
| 5. Syntaxe | 5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur<br>6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux<br>6.3 utilise un vocabulaire recherché<br>6.4 utilise un vocabulaire familier | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| 7. Mimiques | 7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt | |
| 8. Gestes | 8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact | touche, montre, pointe un interlocuteur |
| | 8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit | |
| 9. Regard | 9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs | |
| | 9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe | |
| | 9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur | dans un spectacle |
| 10. Intonation | 10.1 maintient l'attention par son intonation | |
| | 10.2 adopte un ton familier | |
| | 10.3 adopte un ton distant | |
| 11. Débit | 11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension | |
| | 11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté | |
| 12. Procédés particuliers | 12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur | illustrations, mime, démonstration |
| | 12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact | se rapproche, se place à la hauteur de l'interlocuteur, circule |
| | 12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance | s'éloigne |

GRILLE Nº 7

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son intention ou son sujet | | | | | | |
| | 1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une information suffisante | | | | | | |
| | 2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.8 répond au "feed-back" | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 3.2 suscite le "feed-back" | | | | | | |
| | 3.3 réagit au "feed-back" | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 4.2 donne des points de repère | | | | | | |
| | 4.3 interpelle l'interlocuteur | | | | | | |
| | 4.4 prévoit une place pour le "feed-back" | | | | | | |
| 5. Syntaxe | 5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux | | | | | | |
| | 6.3 utilise un vocabulaire recherché | | | | | | |
| | 6.4 utilise un vocabulaire familier | | | | | | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Mimiques | 7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact | | | | | | |
| | 8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit | | | | | | |
| 9. Regard | 9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs | | | | | | |
| | 9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe | | | | | | |
| | 9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur | | | | | | |
| 10. Intonation | 10.1 maintient l'attention par son intonation | | | | | | |
| | 10.2 adopte un ton familier | | | | | | |
| | 10.3 adopte un ton distant | | | | | | |
| 11. Débit | 11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension | | | | | | |
| | 11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté | | | | | | |
| 12. Procédés particuliers | 12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact | | | | | | |
| | 12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance | | | | | | |

### 5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication

Une personne peut être habile à concrétiser son intention, elle peut tenir compte de l'interlocuteur, si elle néglige de respecter les exigences du contexte de communication, sa communication ne produira pas l'effet désiré. Si elle dépasse la limite de temps que lui permet la situation, si, dans une discussion en groupe, elle parle quand bon lui semble, sans respecter le tour de parole, si elle utilise une langue soutenue alors qu'il s'agit d'un échange intime, son message ne sera peut-être pas aussi bien reçu qu'elle le désire.

Adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication c'est percevoir un certain nombre de facteurs qui ont une influence sur la communication et en tenir compte dans l'énoncé du discours. Considérant ces facteurs: le contexte dans lequel se déroule la communication, la durée, le moment, le nombre d'interlocuteurs, le caractère formel ou familier du contexte, les règles d'usage, le fait que les interlocuteurs se voient ou non, le fait que l'interlocuteur puisse réagir ou non, le locuteur peut soit accepter ces facteurs et se conformer aux exigences que lui impose le contexte, soit choisir de les utiliser pour produire un effet. Par exemple, un enfant demandera une permission immédiatement avant que sa mère quitte la maison pour aller travailler parce qu'il sait qu'elle accorde plus facilement une permission quand elle n'a pas de temps pour réagir, un autre préférera disposer les interlocuteurs en cercle autour de lui pour leur communiquer une expérience parce qu'il veut donner à son exposé un ton familier qui l'intimide moins. Si on veut que l'élève adapte son discours aux contraintes et aux exigences du contexte de communication, il faut lui proposer des situations dont les caractéristiques sont clairement définies; il faut aussi lui permettre de faire des expériences, de jouer avec ces facteurs pour en observer l'effet sur son discours. Par exemple, on peut lui proposer d'expliquer une expérience en sciences à un petit groupe de cinq élèves et à toute la classe pour qu'il observe les particularités de ces deux contextes et trouve des manières efficaces de communiquer ses informations compte tenu de ces particularités.

Pour observer la capacité d'adapter son discours aux exigences du contexte, on se sert des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, mais les indices sont différents. Les indices utilisés orientent l'observateur vers les particularités du contexte et l'incitent à observer le discours en regard de ces particularités; par exemple, l'observateur considère le temps dont dispose le locuteur et observe quelles informations il choisit de communiquer étant donné le temps alloué. Il importe que l'enseignant, qui veut observer la capacité de ses élèves à tenir compte des exigences du contexte, connaisse bien ces exigences s'il observe en situation spontanée et les délimite bien s'il observe en situation planifiée ou organisée.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 situe son propos par rapport au contexte externe | - on sera en vacances bientôt, je ferai des suggestions de loisirs... |
| | 1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation | - je ne parlerai pas longtemps parce qu'on n'a pas le temps de... |
| | 1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir | - j'ai fini la recherche dont je vous avais parlé l'autre jour... |
| | 1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas | téléphone, cassette, interview, spectacle |
| 2. Explicitation | 2.1 respecte les limites de temps | |
| | 2.2 choisit le moment qui convient | |
| | 2.3 laisse de la place au "feed-back" | |
| | 2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place | - il y en a qui peuvent se demander si... |
| | 2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas | - au téléphone: tu sais la grosse maison blanche au coin, c'est là que tu tournes... |
| | 2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation | - entre nous... - je vais te dire un secret... |
| | 2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation | - chers parents, nous vous présentons notre parade de mode... |
| 3. Fermeture | 3.1 annonce la fin de son propos | - j'ai fini mon exposé... |
| | 3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication | - je vous ai dit comment faire, maintenant vous pouvez vous pratiquer... |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs | exposé structuré quand les interlocuteurs sont nombreux, plus souple dans un échange d'information |
| | 4.2 respecte les règles d'usage | tour de parole dans une discussion; règles d'un débat, etc. |
| | 4.3 situe la place du "feed-back" | - vous pourrez poser des questions à mesure si vous le désirez... |
| 5. Syntaxe | 5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue | |
| | 5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| 6. Vocabulaire | 6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché | |
| | 6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier | |
| | 6.3 répète souvent les mots importants | dans un exposé ou quand les interlocuteurs ne se voient pas |
| 7. Mimiques | 7.1 ajuste des mimiques au type de communication | plus de mimiques dans un spectacle que dans un exposé |
| | 7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage | |
| 8. Gestes | 8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux | |
| | 8.2 crée un climat familier par ses gestes | gestes de rapprochement |
| | 8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel | |
| 9. Débit | 9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe | |
| | 9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange | |
| 10. Intonation et volume de voix | 10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige | |
| | 10.2 parle à voix plus basse dans un petit groupe | |
| | 10.3 s'ajuste aux conditions spatiales | grande salle, petit local, etc. |
| | 10.4 ajuste sa voix au climat désiré | |
| 11. Procédés particuliers | 11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation | support visuel, signe pour demander la parole |
| | 11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré | disposition des lieux et des interlocuteurs, position assise ou debout |

GRILLE N° 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 situe son propos par rapport au contexte externe | | | | | | |
| | 1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation | | | | | | |
| | 1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir | | | | | | |
| | 1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 respecte les limites de temps | | | | | | |
| | 2.2 choisit le moment qui convient | | | | | | |
| | 2.3 laisse de la place au "feed-back" | | | | | | |
| | 2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place | | | | | | |
| | 2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas | | | | | | |
| | 2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation | | | | | | |
| | 2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 annonce la fin de son propos | | | | | | |
| | 3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs | | | | | | |
| | 4.2 respecte les règles d'usage | | | | | | |
| | 4.3 situe la place du "feed-back" | | | | | | |
| 5. Syntaxe | 5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue | | | | | | |
| | 5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple | | | | | | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Vocabulaire | 6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché | | | | | | |
| | 6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier | | | | | | |
| | 6.3 répète souvent les mots importants | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 ajuste des mimiques au type de communication | | | | | | |
| | 7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux | | | | | | |
| | 8.2 crée un climat familier par ses gestes | | | | | | |
| | 8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel | | | | | | |
| 9. Débit | 9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe | | | | | | |
| | 9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange | | | | | | |
| 10. Intonation et volume de voix | 10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige | | | | | | |
| | 10.2 parle à voix basse dans un petit groupe | | | | | | |
| | 10.3 s'ajuste aux conditions spatiales | | | | | | |
| | 10.4 ajuste sa voix au climat désiré | | | | | | |
| 11. Procédés particuliers | 11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation | | | | | | |
| | 11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré | | | | | | |

## REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les rédactrices de ce document:

- Françoise DULUDE
- Lyne MARTIN

Elle remercie également les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Ginette BERNIER, graphiste
- Suzanne CASTONGUAY, participation à l'expérimentation
- Sylvie GAGNON, participation à l'expérimentation
- Denis LEVASSEUR, analyse des textes en lecture
- Lorraine NOBERT, collaboration à la partie sur la communication orale
- Michel PAGÉ, consultant, Université de Montréal
- Gilles PRIMEAU, consultant, C.É.C.M.
- Eugène TAUVIF, graphiste

ainsi que les commissions scolaires qui ont participé à l'expérimentation:

- C.É.C.M.
- Commission scolaire Saint-Exupéry
- Commission scolaire Deux-Montagnes

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8384-1382